



**TURUN  
YLIOPISTO**

# **KÄSITYNÖOPETUKSEN MONET MERKITYKSET OPPILAJEN HUOLTAJIEN KOKEMANA**

Käsityökasvatus

pro gradu -tutkielma

Käsityökasvatuksen tutkimusprojekti

Laatija:

Oskari Siitari

Ohjaaja:

Dosentti Jaana Lepistö

6.12.2021

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Käsityökasvatus, OKL, Rauma

**Tekijä:** Oskari Siitari

**Otsikko:** Käsityöopetuksen monet merkityksen oppilaiden huoltajien kokemana

**Ohjaaja:** Dosentti Jaana Lepistö

**Sivumäärä:** 52 sivua

**Päivämäärä:** 6.12. 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia käsityöopetuksen monia merkityksiä oppilaiden huoltajien kokemana. Tavoitteena on saada selville, minkälaisia kokemuksia huoltajilla on nykyisestä käsityöopetuksesta, monimateriaalisesta käsityöoppiaineesta ja oppiaineen tavoitteista. Koko historiansa ajan suomalaisessa koulukäsityössä on tapahtunut suuria muutoksia. Yhteiskunta on muuttunut aikojen saatossa, opetussuunnitelmat, käsityöoppiaineena on muuttunut samoin kuin oppilaat ovat muuttuneet.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin tekemällä puolistrukturoidut teemahaastattelut oppilaiden huoltajille. Tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa. Haastattelut tehtiin puhelimitse kuudelle huoltajalle. Haastattelut tehtiin huoltajille, joiden lapset ovat suuressa yhtenäiskoulussa. Haastatteluilla saatua aineistoa analysoitiin kvalitatiivisesti käyttäen aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että huoltajat ovat tyytyväisiä käsityöopetukseen ja pitivät käsityötä hyödyllisenä ja tärkeänä oppiaineena ja toivoivat lisää tunteja käsityöopetukseen. Huoltajat eivät kokeneet tuntevansa käsityöopetuksen tavoitteita ja niistä ei puhuta kodin ja koulun välisissä tapaamisissa. Käsityöopetuksen tavoitteita pidettiin hyvinä ja riittävän laajoina. Hyvänä asiana koettiin käsityöopetuksen luovuus ja monipuolisuus.

Tutkimusaineiston analysoinnista ei noussut esiin käsityön hyvinvoinnin merkitys huoltajien kokemana. Huoltajat kuitenkin näkivät, että käsityöopetuksella on merkitystä tämän päivän yhteiskunnassa ja lasten tulevaisuudessa. Vanhemmat seuraavat lastensa koulutyötä ja myös käsityötaitojen kehittymistä. Sanallisen arvioinnin koettiin sopivan luovaan käsityöoppiaineeseen paremmin kuin numeroarvioinnin. Itsearviointia pidettiin hyödyllisenä, mutta sitä tulisi opettaa perusteellisemmin oppilaille. Vertaisarvioinnin kohdalla jokainen huoltaja nosti esiin kiusaamisen mahdollisuuden.

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että huoltajien kokemukset nykypäivän käsityöopetuksen monista merkityksistä olivat hyviä. Huoltajien vastuksista nousi myös kehittämisohdotuksia käsityöopetukseen. Huoltajat olivat huolestuneita lasten käsityötaitojen vähentymisestä.

**Avainsanat:** käsityöoppiaine, huoltaja ja kokemus.



## **Sisällysluettelo**

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Käsitteiden määrittely</b>	<b>3</b>
2.1	Käsityö oppiaineena	3
2.2	Huoltaja	10
2.3	Kokemus	13
<b>3</b>	<b>Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset</b>	<b>16</b>
3.1	Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli	16
3.2	Tutkimuskysymys	17
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>18</b>
4.1	Tutkimusasetelma	18
4.2	Kohdejoukko	19
4.3	Aineiston hankinta ja tutkimusaineiston kuvaaminen	20
4.4	Aineiston analysoinnin menetelmä	25
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset ja niiden tulkinta</b>	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>Yhteenveto tuloksista</b>	<b>36</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>39</b>
7.1	Tutkimuksen uskottavuus	41
7.2	Tutkimuksen eettistä tarkastelua	43
7.3	Jatkotutkimusaiheita	45
	<b>Lähteet</b>	<b>46</b>
	<b>Liitteet</b>	



# 1 Johdanto

Koulun tehtävänä on huolehtia opetuksesta ja kasvatuksesta. Päiväkodit, esiopetusryhmät ja koulu eli kasvatusinstituutiot hoitavat lasten kasvatuksen ja opetuksen (Karila & Nummenmaa 2017, 34). Opetus ja kasvatustehtävä ovat läsnä kaikkien oppiaineiden opetuksessa. Kasvatuksen ja opetuksen lisäksi perusopetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuurisen tehtävän ja tulevaisuustehtävän suuntaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että oppilaiden oppiminen, kehitys ja hyvinvoinnin lisääminen ja tukeminen pitää tapahtua yhteistyössä huoltajien ja kotien kanssa. (OPH 2014, 18.)

Vuosina 1985, 1994 ja 2004 on julkaistu edelliset valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Kukin opetussuunnitelma heijastelee oman aikansa yhteiskunnallista tilaa ja poliittista ilmapiiriä. Kasvatus on yhteydessä aina aikaan, paikkaan ja kulloinkin vallalla oleviin kulttuuriin (Korhonen 2017, 65). Opetussuunnitelma on koko ajan muuttuva asiakirja. Opetuksen ja tavoitteiden tulee muuttua ajan mukana. (Rokka 2011, 21–31). Jokainen kunta ja kaupunki tekee oman opetussuunnitelmansa valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman ohjaamana. Koulutasolla koulujen omat opetussuunnitelmat ohjaavat myös opetusta ja koulutyötä. Koulukohtaisissa tavoitteissa otetaan tarkemmin huomioon paikalliset tarpeet ja näkökulmat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Huoltajien ja koulun kasvattajien välinen vuorovaikutus on koulun keskeistä toimintaa tänä päivänä. Tällä rajapinnalla kohtaavat perheiden ja huoltajien kasvatustyylit ja tietämys lapsesta ja koulun ammattikasvattajien näkemykset. Kasvatusmenetelmät ja -kulttuurit ovat muuttuneet sekä kotona että koulussa, mikä näkyy esimerkiksi sukupolvien välisen hierarkian purkautumisena (Korhonen 2017, 51). Oppilaiden huoltajat ovat käyneet oman perusopetuksensa eri opetussuunnitelmien ja tavoitteiden aikana ja saaneet aikansa mukaista opetusta. Myös käsityöopetus on muuttunut vuosikymmenien aikana ja se on sisältänyt yli sadan vuoden aikana erilaisia sisältöjä (Marjanen & Kaipainen 2016). Oppilaiden huoltajien omat kokemukset käsityöopetuksesta ja sen tavoitteista edustavat kulloisenkin ajan opetussuunnitelmaa. Oppilaat, jotka opiskelevat nyt perusopetuksessa, saavat erilaista käsityöopetusta kuin heidän huoltajansa.

Käsityönopetuksella on merkitystä. Käsityön tekemisen ja taitojen yhteys ihmisen hyvinvointiin on paljon tutkittu aihe. Kun ihminen tekee käsillään, on sillä selvä yhteys ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin (Kojonkoski-Rännäli 1995; Huotilainen 2014; Pöllänen 2008). Tässä tutkimuksessa tutkitaan huoltajien kokemuksia ja näkemyksiä nykypäivän käsityönopetuksesta, monimateriaalisesta käsityöoppiaineesta ja oppiaineen laaja-alaisista tavoitteista. Haastattelun teemojen avulla, toivotaan saavan vastauksia siihen, näkyykö käsityönopetuksen antaminen jotenkin oppilaiden kotona ja miten se näkyy. Tutkimus on fenomenografinen tapaustutkimus, ja sen aineisto kerätään haastattelemalla huoltajia. Fenomenografia on laajasti käytetty aineiston analyysimenetelmä ja tutkimusote kasvatustieteellisissä laadullisissa tutkimuksissa (Kakkori & Huttunen 2010, 8). Monella huoltajalla voi olla edelleen muistissa oman kouluaikinsa muistoja käsityöoppiaineesta. Mielenkiintoista onkin tutkia, mitä huoltajat ajattelevat nykyisestä käsityönopetuksesta, miten he sen kokevat ja miten huoltajat näkevät käsityön tekemisen ja taitojen olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin.

Tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat käsityöoppiaine, kokemus ja huoltaja.

## 2 Käsitteiden määrittelyä

### 2.1 Käsityö oppiaineena

Tutkimuksessani yksi keskeisistä käsitteistä on käsityöoppiaine. Käsityö on käsin tai käsityökaluin tehtyä työtä. Käsityö voidaan määritellä myös koulun oppiaineena. (Kielitoimiston sanakirja 2007, 700.) Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että käsityö on erittäin interaktiivinen oppiaine ja uusien käsityötaitojen oppiminen ilman materiaalien ja työkalujen välistä yhteyttä on lähes mahdotonta (Illum & Johansson, 2012, 13; Ekström & al. 2009, 497).

Käsityöllinen toiminta on jonkin valmistamista. Englannin kielessä käsityötä kuvaavat sanat craft, crafts, arts and craft and design. Käsityö –sanon lopussa sana työ viittaa siihen, että käsityössä tekijänä on ihminen. Ennen teollista vallankumousta käsityö oli kotona aamu- ja iltapuhdetöinä tehtyä puoliammattilaista tai harrastustavoitteista toimintaa. Käsityö oppiaineena -käsitteellä ymmärretään tässä tutkimuksessa käsityön opetussuunnitelma ja tavoitteet, käsityön opettaminen ja käsityön oppiminen. Käsityöstä voidaan käyttää myös nimityksiä käsityötoiminta ja käsityöllinen toiminta (Rönkkö 2011, 13). Koulussa oppilaat valmistavat käsityötuotteita. Näitä oppilaiden valmistamia käsityötuotteita tulkitaan ja ymmärretään ja niihin liitetään merkityksiä (Määttänen 2002, 192).

#### *Käsityön opetussuunnitelma ja tavoitteet*

Käsityönopetuksen sisällöt ja tuntimäärät ovat muuttuneet aikojen kuluessa ja yhteiskunnan muuttuessa. Nykyiset käsityönopetuksen kouluopetuksen tavoitteet ovat erilaisia kuin edellisellä vuosisadalla ja vuosikymmenenä (Rokka 2011, 15–17). Uuno Cygnaeus ehdotti jo 1800-luvulla käsityön lisäämistä opetussuunnitelmaan. Cygnaeuksen mukaan käsityötaitoja tarvitaan ja niitä tulee opettaa kouluissa kasvatuksellisin näkökulmin niin, että se kehittää oppilaan henkistä ja fyysistä osaamista. (Kaukinen 2009, 7.) Käsityön opetus on muuttanut muotoaan siitä, kun Cygnaeus 1866 sai käsityöoppiaineen mukaan opetussuunnitelmaan. Tuolloin 1860-luvulta alkanutta ja 1950-luvun alussa päättynyttä ajanjakso kutsutaan käsityön opetuksessa tekstiilityön ja veiston aikakaudeksi. Peruskoulun alkaessa puhuttiin teknisestä työstä ja tekstiilityöstä. (Marjanen & Metsärinne 2019, 49–50.) ”Opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 määritteli oppiaineen käsityöksi, ja oppiaineen nimen täydentävänä tekstinä luki tekninen työ ja tekstiilityö” (Opetushallitus 1994, 107).



Opetussuunnitelman päivityksiä on tehty noin kymmenen vuoden välein (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985; perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994; perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Oppivelvolliselle annettavan perusopetuksen tuntijako määritellään perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 723/2018 §6), ”minkä mukaan käytettävä aika jaetaan eri oppiaineiden ja aineryhmien opetukseen.” Tänä päivänä käsityöopetuksen vähimmäismäärä perusopetuksen aikana on 11 vuosiviikkotuntia, mikä jakautuu seuraavasti: vuosiluokilla 1–2 käsityöopetusta pitää antaa neljä tuntia, luokilla 3–6 käsityöopetusta oppilaat saavat viisi tuntia ja luokilla 7–9 käsityöopetuksen tuntimäärä on kaksi. (liite 1)

Tänä päivänä Suomessa käsityöoppiaine on integroitu omana oppiaineena osana yleissivistävää peruskoulua, jolle on määritelty omat tavoitteet. Käsityöopetuksen tavoitteet määritetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Perinteisesti ajateltuna käsitöitä tehdään yksin, puhutaan yksilöllisestä käsityöstä, mikä on yhden ihmisen prosessi ja tämän käsityöprosessin tuloksena syntyy valmis tuote. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan kokonaisvaltaisesta ja monimateriaalisesta käsityötä, mikä sisältää teknisen työn ja tekstiilityön. Tekninen työ ja tekstiilityö nähdään käsityön tekemisen aiheina eikä erillisinä kouluaineina. Opetussuunnitelman perusteissa keskitytään opiskelijan kiinnostukseen, yhteiseen luomiseen ja yhteistyöhön. Yhteisöllisyys ja käsityötuotteiden yhteinen valmistaminen ovat tavoitteiden mukaista toimintaa. Osallistavat oppimisen hankkeet tukevat kokemuksellisuutta ja moniaistista suunnittelua, esineiden ja ympäristön analysointia. (OPH 2014; Rönkkö 2011, 16.)

Käsityön opetuksen opetussuunnitelmat ja tavoitteet ovat paitsi muuttuneet, niin myös kehittyneet vuosikymmenten aikana. Käsityöopetuksessa Suomessa sukupuolinen työnjako oli itsestään selvyys ennen 1970-luku (Marjanen 2012, 41). Keskeinen käsite 1970-luvulla oli yhtäläiset koulutusmahdollisuudet, jonka ajatuksena oli, että oppilaat voivat valita joko teknisen tai tekstiilityön ilman sukupuoleen perustuvaa jakoa (Marjanen & Metsärinne 2019, 59–60). Tänä päivänä hyväksytään ajatus, että oppilas tuo kouluun ajatuksiaan ja käsityksiään, jotka ovat jäsentymättömiä. Kouluopetuksen tehtävänä onkin auttaa oppilaita ymmärtämään, miten näitä jäsentymättömiä ajatusmalleja voidaan muuntaa ja jäsentää. (Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino 2004, 155–159.) Tämän päivän perusopetuksen käsityöopetuksen tehtävänä on opettaa ja ohjata oppilasta kohti kokonaista käsityöprosessia,

jossa monimateriaalisuuden kautta opitaan käsityöilmaisua, muotoilua ja teknologiaa. Tutkivan, kokeilevan ja keksivän toiminnan kautta rohkaistaan kokeilemaan erilaisia visuaalisia, materiaalisia ja teknisiä ratkaisuja. Ymmärtäminen, arvioiminen ja kehittäminen ovat taitoja, joita oppilaan tulee osata hyödyntää ja käyttää omassa arjessaan käsityöopetuksen tuloksena. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 430.) Perusopetuksen käsityöopetuksessa tulee huomata, että ”sekä teknisen työn ja tekstiilityön oppisisältöjen opiskelulla kehitetään kaikkia oppilaita kokonaisvaltaisesti ja tasa-arvoisesti” (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 92).

Käsityön tehtävä on ohjata oppilaita kokonaisen käsityöprosessin hallintaan (Rönkkö 2011, 12–13). Kokonainen käsityö merkitsee, että oppilas suunnittelee opettajan antaman tehtävänannon mukaisen käsityötuotteen. Oppilas suunnittelee käytettävän materiaalin, värityksen, kuvioinnin ja muut yksityiskohdat. Ideointi ja suunnitteluvaiheessa oppilas etsii monipuolisesti tietoa, virikkeitä ja ideoita tutkimalla ja kyselemällä. Oppilas visualisoi suunnitelmansa ja miettii sen teknistä ja toteutusta. (Rönkkö 2011, 18–20.) Käsityö on toimintaa, jolla ihminen tuottaa tuloksia samalla, kun muokkaa eri materiaaleja eri käsityötekniikoilla (Metsärinne 2003, 7). Käsityössä korostuu monimateriaalisuus. Käsityöilmaisun, muotoilun ja teknologian kautta oppilaat itsenäisesti tai yhteisesti ideoivat, suunnittelevat, toteuttavat ja lopuksi arvioivat kokonaisen käsityötuotteen. Oppilaat oppivat monipuolisesti erilaisia asioita valmistaessaan käsityötuotetta.

Kuvataiteen, liikunnan ja musiikin lisäksi käsityö kuuluu taitoa- ja taideaineisiin, joissa toimintaa, produktia ja prosessia pidetään oppimisen kannalta yhtä merkityksellisinä (Räsänen 2009, 71). Taito- ja taideaineiden, myös käsityön merkitys koulussa viihtymiseen, mielenterveyden tukemiseen, oppilaan kasvuun yksilönä ja yhteisön jäsenenä on suuri. Käsityön kautta koettu ilo kehittää oppilaan kriittisyyttä, riskinoton kykyä, organisointikykyä, yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja luovuutta. Oppilaan elämänhallinta lisääntyy ja käsitteellinen ajattelu kehittyy. (Räsänen 2009, 70; Rönkkö 2011, 1.) Käsityö on yksi välineaineista, jonka avulla on mahdollista edistää monipuolisia kasvatustavoitteiden toteutumista.

### *Käsityön opetus*

Lähes kaikilla ihmisillä on kokemuksia ja ajatuksia opetuksesta, opettamisesta ja oppimisesta. Jyrhämä, Hellström, Uusikylä, & Kansanen (2016) toteavatkin, että opetus ja oppiminen saavat

useita eri merkityksiä arkikielessä. Opetus on sitä kaikkea, mitä opettaja tekee, jotta oppilaat oppivat. Opettajan olisi hyvä aina silloin tällöin pysähtyä miettimään omaa oppimiskäsitystään. (Lappalainen 2005, 48.) Hyvä opetus yhdistetään usein ajatukseen hyvästä opettajasta. Hyvän opetuksen oletetaan johtavan hyvään oppimiseen ja taviotteiden saavuttamiseen (Kansanen 2004, 19). Oppilailla on oikeus saada hyvää opetusta. Opettajilla on velvollisuus varustaa kaikki oppijat parhaalla mahdollisella tiedoilla ja taidoilla, joilla oppilaat pärjäävät elämässään. Koulun tulisikin viestittää selkeästi kaikille huoltajille, että koulussa halutaan auttaa ja opettaa kaikkia oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla (Epstein & Sanders 2005, 4–5). Oppilaskeskeisessä käsityön oppimisympäristössä kiinnitetään huomiota oppilaan tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja uskomuksiin, joita oppilaat tuovat oppimistilanteisiin. Oppilaslähtöisessä opetuksessa opettaja hienovaraisesti huomioi oppilaiden kulttuuriset käytänteet ja miten ne vaikuttavat oppimiseen. Oppilaskeskeinen, motivoiva opetus tehostaa oppimista. (Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino 2004, 153–156.)

Opettajan tulee osata ja ymmärtää opettamansa oppiaineen asiat ja rakenteet hyvin. Bransford & al. (2004, 208–210) toteavat, että opettajalla tulee olla myös tieto ja ymmärrys siitä, mitkä ovat ne opetusmenetelmät, jotka auttavat oppilaita oppimaan ja ymmärtämään opetusta parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajien tulee mennä rohkeasti tavoitteiden ulkopuolelle ja tarkastellaan oppimista ja arviointia laajemmin. Koulun on valmisteltava oppilaita paitsi siihen, mitä tavoitteita kursseihin on asetettu niin myös toimimaan monimuotoisessa ja muuttuvassa yhteiskunnassa. (Boud 2000,4.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan kriittisestä ajattelusta ja miten käsityöopetuksen tulisi opettaa myös tätä taitoa oppilaille (OPH 2014). Kriittisessä ajattelussa tärkeitä taitoja ovat uteliaisuus, avoimuus, ajattelukyky, oikeudenmukaisuus, joustavuus ja rehellisyys (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley Rumble 2010, 18).

Kojonkoski-Rännäli (2009, 65) näkee peruskoulun käsityönopetuksen tehtävänä laadukkaan työn tekemisen opettamisen ja laatutietoisuuden kehittämisen. Lapset ja nuoret tulevana kuluttajina ovat tulevaisuudessa ratkaisevassa asemassa, kun päätetään mitä ja millaista tavaraa ja palveluja tuotetaan. Näiden asioiden opettaminen liittyy luontevasti käsityöoppiaineeseen. Hilmola (2009, 207–213) tutkimuksessaan toteaa, että käsityön opettajat eivät sitoutuneet käyttämään käsityön opetussuunnitelmaa. Käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjasi oppimisympäristö- ja oppilaskeskeinen ajattelu, jossa

opetussuunnitelma toimi vapaana ja löyhänä ohjeena toteutettavaa opetusta varten. Opettajat toteuttivatkin opetusta omatoimiseen oppimiseen perustuvien oppilaslähtöisten työtapojen suunnassa. Monimateriaalisuuden käsite on hämmentänyt opettajia ja se on herättänyt jännitteitä tekstiilityön ja teknisen työn välillä, eikä opettajat ole löytäneet käytännön pedagogisia ratkaisuja näiden aiheiden opettamiseen (Pöllänen 2020, 255). Opettajat ovat olleet hämmentyneitä uuden kansallisen opetussuunnitelman monimateriaalisuuden käsitteestä. Opettajat ovat innostuneet muutoksesta, mutta kokevat käytännön ratkaisujen tekemisen vaikeaksi, koska tuntimäärä on vähäinen. Opetussuunnitelman keskeiset asiat kuten ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen, opettajien yhteistyön tekeminen ja oppilaiden sekaryhmät koetaan tärkeiksi myös opettajien mielestä. (Vuolas 2017, 2.) Koulujen käsityöopetuksen luokkahuonearjesta löytyy persoonallisia ja erilaisia toteutustapa (Syrjäläinen 2003, 259). Kouluissa on vielä teknisen työn ja tekstiilityön aineopettajia, jotka ovat erikoistuneet joko tekstiili- tai tekniseen työhön ja tottuneet työskentelemään erillisissä luokkahuoneissa, erillisillä laitteilla. Opettajan, myös käsityöopettajan tulee kuitenkin hallita kokonaisuudessaan oman alansa pedagoginen sisältö, pedagogiset menetelmät ja tehokkaat strategiat, joiden avulla ammattitaitoisesti pystyy opettamaan oppilaita (Kansanen 2004, 56). Jokaisessa oppimistilanteessa on pedagogiset tavoitteet, periaatteet ja ihanteet, sekä toisaalta opetukseen vaikuttavat ulkopuoliset tekijät, esimerkiksi olosuhdetekijät ja koulun toimintakulttuuri (Syrjäläinen 2003, 257–258).

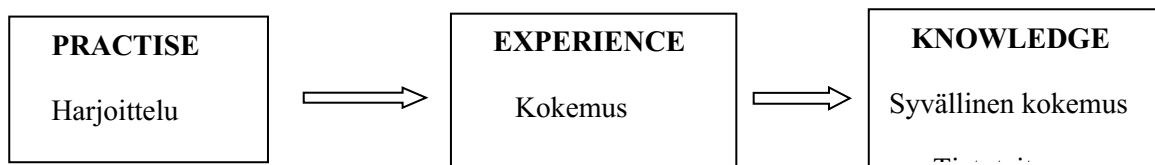
Tässä tutkimuksessa näkökulmasta käsityön opettamisen suurimmat tavoitteet ovat tiedot ja taidot, joita oppilaat voivat käyttää tulevassa elämässään moniin eri tarkoituksiin. Näin opittuja käsityötaitoja voidaan siirtää erilaisiin olosuhteisiin kotona, erilaisissa yhteisöissä ja työpaikoilla.

### *Käsityön oppiminen*

Seuraavaksi pohditaan oppimisen käsitettä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 17) ”oppimiskäsitys korostaa oppijaa aktiivisena toimijana. Oppilas oppii itsenäisesti asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia.” Oppiminen liittyy ihmisenä kasvamiseen ja hyvän elämän rakentamiseen. Oppijoiden uskomukset omista kyvyistään oppijoina voivat vaikuttaa saavutuksiin. Se, että opettaja uskoo oppilaidensa onnistuva, vaikuttaa oppilaiden uskomuksiin omista kyvyistään. (Boud 2000,6.) Oppiminen tapahtuu

vuorovaikutuksessa oppilaiden, koulun aikuisten, ympäröivän yhteisön toimijoiden kanssa. Oppilas oppii toimiessaan yksi, mutta myös ryhmässä opitaan uusia asioita. Oppimisprosessiin harkintaa ja pohdiskelua, suunnitelmien laatimista, analysointia ja tekemisen evaluointia. Käsityöprosessissa tärkeässä osassa ovat oppilaan aistit, ruumiillisuus, aivojen ja käsien yhteistyö. (Syrjäläinen 2003, 259.) Käsityötunneilla oppilas oppii tekemään kokonaisen käsityöprosessin ja arvioimaan sitä. Oppilas oppii suunnittelemaan ja valmistamaan käsityötuotteen. Oppiminen käsityötunneilla tarkoittaa myös, että oppilas tutustuu ja käyttää rohkeasti erilaisia materiaaleja ja oppii toimimaan vastuuntuntoisesti ja turvallisesti. Oppilas oppii myös hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa käsityötuotteiden valmistamisessa. Omien kulutus- ja tuotantotapojen kriittinen tarkastelu on oppimisessa tärkeää. (OPH 2014, 17, 146, 430.)

Oppilaalle kertyy perusopetuksen vuosien aikana kokemusta käsitöiden tekemisestä. Englannin kielessä sanasta kokemus löytyy kolme eri sanaa: practise, experience ja knowledge. Siitari (2020) esittää kandsityössään seuraavan mallin näistä englannin kielen sanoista:



Kuvio 1. Kokemuksen eri tasot (Siitari 2020)

Kuvion 1 perusteella voisi ajatella seuraavaa: Käytännön harjoittelun, praktiikan (practice) kautta saadaan ensimmäinen kokemus käsityöopetuksesta. Vähitellen vuosien käsityöopintojen kautta tulee kokemusta ja rutiinia (experience). Latinaan pohjautuva sana experience pohjautuu aistikokemukseen (Niiniluoto 2002, 11). Tästä vähitellen peruskoulun useiden vuosien käsityöopetuksen kautta muodostuu syvempää tietoa, taitoa, tuntemusta ja tietoisuutta (knowledge) koetusta asiasta, käsityöopetuksesta ja sen merkityksestä. Kokemusta kertyy ja karttuu ajan myötä. Kokemus on näkemystä asioista ja kykyä hallita käytännön tilanteita (Kotkavirta 2002, 15). Syvällisempi tietoisuus ja tuntemus käsityöopetuksesta syntyy pitkän kokemuksen kautta. Tämä knowledge, syvällinen kokemus ja tietotaito on sitä

osaamista, jolla oppilas pärjää elämässään. Rissanen (2005, 15) tiivistää, että kokemus on asioiden näkemistä tietynlaisina tai pitkän työskentelyn aikana hankittua osaamista ja taitoa.

Käsityöprosessin tuloksena syntyy käsityötuote. Produktin lisäksi henkilö on käsityöprosessin aikana käyttänyt ilmaisuvoimaansa, luovuuttaan, innovatiivisuuttaan. Tämä kaikki voi olla terapeutista ja viihdyttävää. (Rönkkö 2011, 12–13.) Käsityön oppimisessa puhutaankin usein luovuudesta. Luovuuden edistämiseksi luokahuoneeseen on luotava ilmapiiri, jossa lapset tuntevat olonsa riittävän turvalliseksi leikkiä ideoilla ja ottaa riskejä (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley & Rumble 2010, 16–17). Tämän päivän megatrendi on innovaatio. Luovuus ja innovaatio voidaan loogisesti ryhmitellä yhteen. Tavoitteena on parantaa ja toteuttaa uusia tuotteita ja ideoita. Parempia oppimistuloksia on saatu, kun oppilaille on asetettu prosessitavoitteita eikä tuotetavoitteita. Kun prosessitavoitteen yhteydessä annettiin palautetta oppilaan edistymisestä ja onnistumisesta, oppilaan uskomukset omasta oppimisestaan ja suorituskyvystään nousivat. (Boud 2000, 7–8.) Tekemiseen keskittyvällä oppiaineella, kuten käsityöopetuksella voidaan oppilaan heikkoa itseluottamusta vahvistaa (Syrjäläinen 2003, 163).

Laitinen, Hilmola & Juntunen (2011, 166, 178, 181–185) mukaan oppilaiden asennoituminen käsitöihin on pääosin myönteistä. Tästä huolimatta oppilaiden käsitöiden oppimisen taso on vain tyydyttävää. Parhaat oppimistulokset oppilailla oli tehtävissä, jotka liittyivät työvälineisiin ja materiaaleihin. Heikoimmat tulokset tulivat tehtävissä, jotka käsittelivät käsityötuotteen valmistamista ja menetelmiä. Oppilaat, jotka olivat opetuksessa mukana kaikilla yläkoulun luokilla (7–9) saivat muita parempia tuloksia. Motivaatio on yhteydessä siihen, kuinka innokkaasti oppilaat innostuvat oppimisesta. Opettajan tulisi antaa vaikeustasoltaan sopivan haasteellisia aiheita oppilaille, jotta ne motivoisivat ja motivaation taso pysyisi koko prosessin ajan. Erityisen motivoivaa oppilaista on tekeminen, jossa he voivat käyttää omaa tietämystään toisten oppilaiden auttamiseen. (Bransford & al. 2004, 74–75, 93.)

Murtomaa ja Ryytäsen (2012, 99–100) mukaan käsityön valintaan vaikuttivat suhtautuminen käsityön eri sisältöihin ja oppilaan sukupuoliroolikäsitykset. Oppilaat valitsevat sukupuoliroolin mukaisesti käsityön sisällöt. Myös suhtautuminen käsitöihin oli sukupuoliroolille tyypillistä. Tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi oppilaan huoltajien suhtautumisella käsityön sisältöihin ja perheen sosioekonomisella taustalla. Tyttöjen on todettu vähättelevän teknistä osaamistaan. Tytöt varmistavatkin osaamistaan ja pyytävät ulkopuolista

hyväksyntää. Pojilta odotetaan taas parempia teknisiä taitoja eikä heidän odoteta pyytävän apua ulkopuolisilta tyttöjen tapaan. Tekstiilityön kohdalla nämä odotukset olivat päinvastaiset. (Kokko 2011, 184; Kokko 2012, 28.)

Käsityöopetusta arvioidaan koulussa numeroilla ja sanallisesti. Arvioinnin tulisi antaa oppilaalle palaute siitä, mitä tekemällä enemmän tai toisin voisi parantaa suoritustaan. Arvioinnin tulisi keskittyä oppimiseen eikä suoritukseen. On korostettava opiskelijoiden ymmärrystä, ongelmien ratkaisemisen oppimista, ja hallitsemista eikä pelkästään suoritustavoitteita, ongelmien ratkaisemista. Pelkkä numeroarviointi ei sitä anna. (Boud 200, 5–7.) Oppilaat tekevät käsitöissä myös itsearviointia. Itsearvioinnin kehittäminen on elintärkeää. Jotta oppilaista tulisi elinikäisiä oppijoita, heidän on oltava valmiita arvioimaan tekemistään. Tutkimukset osoittavat, että usein suoritettu itsearviointi parantaa erittäin tehokkaasti opiskelijoiden saavutuksia. (Boud 2000, 7.) Vertaisarvioinnissa on kysymys, kun oppilaat antavat palautetta toisilleen (OPH 2014). Vertaisarviointi on prosessi, joissa vertaisia, luokkatovereita käytetään arvioitsijoina arvosanojen luomiseen. Muiden tekemä arviointi voi vaikuttaa oppimiseen vain silloin, kun se vaikuttaa opiskelijan omaan itsearviointiin. Hyvän ja turvallisen ilmapiirin luominen kurssille on tärkeää, jossa vertaisten palautteen antaminen ja vastaanottaminen on normaali osa opetus- ja oppimisprosesseja, johtaa vertaisoppimiseen. (Boud 2000,7.) Arviointi viestittää sitä, mitä me kussakin yhteiskuntamme ajassa arvostamme. Arviointi jatkuu koko elämän. Koulu onkin velvollinen antamaan oppilaille sellaiset arviointitaidot ja tiedot heidän matkalleen oppivaan yhteiskuntaan. (Boud 2000, 9–10.)

## 2.2 Huoltaja

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) korostetaan, että oppilaiden oppiminen, kehitys ja hyvinvoinnin lisääminen ja tukeminen pitää tapahtua yhteistyössä huoltajien ja kotien kanssa. Käsityöopetus on muuttunut huoltajien kouluajoista. Koska käsityön tekemisellä ja käsityötaidoilla on merkitystä ihmisen hyvinvointiin (Kojonkoski-Rännäli 1995; Huotilainen 2014; Pöllänen 2008), onkin tärkeää tutkia, miten huoltajat kokevat tämän päivän käsityöopetuksen omien lastensa kohdalla.

Huoltajilla on kasvatusvastuu lapsistaan. Lain mukaan ”huoltaja tarkoittaa henkilöä, joka vastaa lapsen hoidosta, kasvatuksesta, valvonnasta ja muusta huolenpidosta. Vanhemmat voivat olla huoltajia, mutta eivät aina. Lapsen naimisissa olevat vanhemmat ovat aina yhdessä

huoltajia. Äiti on yksin lapsen huoltaja silloin, kun vanhemmat eivät ole naimisissa. Yksinhuoltaja on henkilö, joka ainoana huolehtii perheen ja lapsen asioista. Jos vanhemmat menevät naimisiin, molemmista vanhemmista tulee lapsen huoltajia. Sopimuksen mukaan tai oikeuden päätöksellä huoltajana voi olla äiti, isä tai joku muu henkilö. Lapsen huoltajia ovat hänen vanhempansa tai henkilöt, joille lapsen huolto on uskottu. Lapsen huoltajan on turvattava lapsen kehitys ja hyvinvointi.” (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 1983/361.) Huoltaja päättää mm. lapsen hoidosta, kasvatuksesta ja koulutuksesta. Tässä tutkimuksessa puhutaan oppilaan huoltajista, mikä terminä käsittää kaikkien oppilaiden läheiset aikuiset, jotka huolehtivat lapsesta.

Huoltajat uskovat, että kun lapsen halukkuus osallistua kouluun kasvaa, lapsen valmistautuminen kouluun paranee ja menestymismahdollisuudet koulussa lisääntyvät. Huoltajien omat muistot omasta oppimisestaan ja siihen liittyvät tunteet liittyvät siihen, miten huoltajat kohtaavat samanlaisen tilanteen, jossa kyseinen emotionaalinen tilanne syntyy lapselle. Kaikki, mitä huoltajat tunsivat koulussa, missä emotionaalisessa ympäristössä he opiskelivat ja millaisissa emotionaalisissa suhteissa he olivat luoneet, luodaan uudelleen, kun he palaavat koulun ympäristöön lapsensa kanssa. Tänä päivänä huoltajilla on omakohtaisia kokemuksia peruskoulusta ja käsityöopetuksesta. Nämä huoltajat voivatkin omien muistojensa varassa kuvitella lapsensa koulun maailmaan. Kuitenkin lapsen maailmaan ja näkökulman tavoittaminen on aina haaste huoltajille. (Korhonen 2017, 68.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa todetaan, että osa huoltajista on hyvin kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja ovat aktiivisesti yhteydessä kouluun ja opettajaan. Jotkut huoltajista taas eivät ole mukana yhteistyössä juuri lainkaan (Epstein & Sanders 2005, 4–5). Huoltajien osallistuminen kouluasioihin esimerkiksi kotitehtäviin vähenee huomattavasti, kun oppilas siirtyy peruskoulusta toiselle asteelle (Sandra, Wedman & Demo 1997, 31). Voidaan olettaa, että myönteiset muistot koulusta ja lukuvuodesta kannustavat huoltajia odottamaan, että myös heidän lapsensa viihtyvät koulussa. Mitä tyytyväisempiä huoltajat olivat omaan koulunkäyntiinsä, sitä tyytyväisempänä he lähettivät oman lapsensa kouluun. (Norkuvienė & Slušnienė 2016, 90-92.) Tytöt saavat tehdä vapaammin käsitöihin liittyviä valintoja, kun taas poikien käsityövalintoja kontrolloidaan enemmän. Huoltajien asenteet vaikuttavat käsityön sukupuolittuneisuuden ylläpitämisessä, vaikka opettajat ovat yrittäneet purkaa sukupuolijakoa käsitöiden opetuksessaan. (Carlson 2017.) Perheen vaikutus esimerkiksi oppilaan koulutus- ja uravalintoihin on suuri ja niitä tulisi tarkastella huomioiden jokaisen yksilöllinen



kulttuurinen ja vuorovaikutuksellinen ympäristö, jossa lapset ja nuoret elävät (Mietola & Lappalainen 2005, 123).

Pääsääntöisesti huoltajat uskovat, että heidän lapsensa käyvät hyvää koulua, ja että opettajat välittävät heidän lapsestaan. Huoltajat kokivat olevansa tervetulleita kouluun, mutta on myös niitä huoltajia, jotka ovat tyytymättömiä tai epävarmoja lastensa koulun laadusta. Huoltajat, jotka ovat aktiivisesti mukana koulutyössä, kokevat, että koulussa on positiivinen ilmapiiri. Ne Huoltajat, jotka kokevat, että koulu yrittää aktiivisesti olla yhteydessä huoltajiin, kokevat, että lapsen koulu on hyvä. (Dauber & Epstein 1989, 13–14.) Huoltajat kokevat, että osallistumalla lapsen kotitehtäviin, he saavat tietoa enemmän, miten ja mitä lapsi oppii, ja samalla saavat olla lapsen kanssa yhdessä (Balli, Wedman & Demo 1997, 38). Kaikilla kouluasteilla huoltajat odottivat, että opettajat auttavat heitä tukemaan omaa lastaan koulunkäynnissä. Koulutetut pienten lasten huoltajat tukivat lapsiaan kotona enemmän koulutehtävissä kuin vähemmän koulutetut huoltajat. (Dauber & Epstein 1989, 14.) Koulun ja kodin käsitykset kasvatuksesta ja oppimisesta voivat erota. Tällaisia tekijöitä voivat olla erilaiset arvot ja erilainen elämänhistoria (Karila 2017, 95). Isovanhempien aikana koulussa korostui kuri ja järjestys. Tärkeää koulussa oli tieto ja nyt keskeistä on arviointi, jonka kautta tuetaan oppilaan kasvua ja ohjataan oppilasta toivottuun suuntaan. Sekä opettajat että huoltajat toivovat avointa vuorovaikutusta ja säännöllisyyttä vuorovaikutustilanteisiin. (Lehtolainen 2008, 365–373.)

Perusopetuslain mukaan koulun tulee tehdä yhteistyötä kotien kanssa (Perusopetuslaki 3 § 3 mom). Huoltajien ja ammattikasvattajien vuorovaikutuksesta on käytetty mm. sanoja yhteistyö ja tukeminen. Nykyään puhutaan kasvatuskumppanuudesta. Huoltajista on tullut tasavertaisia vaikuttajia kouluinstituutiossa ammattikasvattajien kanssa. On osoitettu, että perheen osallistuminen koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön on tärkeää oppilaiden menestyksen, oppimisen, kasvun ja kehityksen kannalta. (Karila 2006, 91–94.) Huoltajat välittävät lastensa koulunkäynnistä, mutta he tarvitsevat hyvää ja selkeää tietoa opettajilta voidakseen osallistua lastensa koulukäynnin tukemiseen esikoulusta toisen asteen opintoihin saakka. Oppilaat voivat paremmin koulussa, jos heidän huoltajansa ovat kiinnostuneita lasten koulunkäynnistä ja osallistuvat siihen. Riippumatta huoltajien koulutuksesta, kotikielestä, perherakenteesta perheen osallistuminen lapsen koulunkäyntiin parantaa lapsen koulusaavutuksia. Huoltajat asennoituivat myönteisesti yhteistyöhön. Tärkeäksi koetaan huoltajien osallistuminen oman lapsen keskusteluihin opettajan kanssa. (Siniharju 2003, 159–160.)

## 2.3 Kokemus

Tässä tutkimuksessa yksi keskeisistä käsitteistä on kokemus. Kokemus on hankala ja monimerkityksellinen käsite, sanotaan, että jopa yksi hankalimmista. (Kukkola 2018, 41; Niiniluoto 2002, 14.) Tutkijoiden tulisikin ymmärtää kokemus monitieteisenä käsitteenä. Vaikka ihmisten kokemuksia on tutkittu jo Aristoteleen ajoista lähtien, ei ole olemassa yksimielistä tieteellistä ymmärrystä kokemuksen käsitteestä. Eri tieteenalat käsittelevät sitä eri näkökulmista eri tarkoituksiin. (Roto, Bragge, Lu & Pacauskas 2021, 1, 23.)

Kokemuksia voidaan kuvailla elämysten ja nautittavuuden kautta, tapahtumiin, tuntemuksiin ja ajatuksiin liittyen. Kokemus voi liittyä myös taitoihin ja kykyihin. Kokemuksen tutkimus kohdistuu usein kokemuksen sisältöihin, niiden jäsentelyyn ja teemoihin. Kokemusten kuvaaminen yksinkertaisimmillaan on oikean tapahtuman kuvaamista. Kokemuksen tutkimuksessa yritetään järjestää ja analysoida näitä koettuja tapahtumia. (Kukkola 2018, 41–42, 47.) Ihmiset ilmaisevat kokemuksiaan eri tavalla eri konteksteissa. Ihmisen ainutlaatuisuus huomioiden, päädytään mahdottomuuteen saavuttaa toisen ihmisen kokemuksellista, empiiristä ainutlaatuisuutta. (Perttula 1995, 29–32, 59.) Kokemuksen asettaminen tieteellisen tutkimuksen kohteeksi edellyttää tutkimuskohteen huolellista käsitteellistä määrittelyä (Merilehto 2012, 93).

Ihminen on aistiva ihminen, joka elää elämänsä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Vuorovaikutus ihmisten kanssa on kaiken koetun perustana. Vuorovaikutuksessa, johon kokemukset perustuvat ovat merkitykset ja tunteet. Keskeistä kaikelle kokemukselle on jatkuvuus. Kokemus on tapahtuma, jossa yhdistyvät menneisyys, nykyisyys ja tulvaisuus. Kokemuksia jäsennetään aikaisempien kokemusten perustella. (Dewey 2005; Dewey 2012, 113–133.) Ulkoinen maailma välittyy ihmiselle kokemuksissa esim. työkokemus, sosiaaliset tilanteet toisten ihmisten kanssa, muiden kertomina ja kuultuina ilman omakohtaista kokemusta tai nähtyinä. (Toikkanen & Virtanen 2018, 7; Perttula 1995, 7.) Venkula (2003, 98) sanoo kokeman olevan kertymä, joka on muodostunut henkilölle yksilön aikaisemmista elämyksistä ja kokemuksista.

”Elämyksen kohde ilmenee ihmiselle jonakin. Näin todellisuus ei ole enää merkityksetön, vaan tarkoittaa jotakin.” (Perttula 2005, 116–117.) Yksilö tulkitsee kokemuksiaan omien odotustensa varassa ja tulkitsee kokemukset positiivisiksi tai negatiivisiksi sen mukaan vastaavatko kokemukset odotuksia vai eivät (Karvonen 1970, 15–16). Ihminen tasoittaa epämiellyttäviä kokemuksia, jotta menneiden kokemusten vaikutelmat tyydyttäisivät ja ilahduttaisivat ja

antaisivat voimaa elämälle (Dewey 2012, 134). Kokemuksista tulee merkityksiä. Kokemus onkin sanallisesti ja kehollisesti ilmaistu merkityksellinen suhde johonkin. Ihminen kiinnostuu jostain ja alkaa suunnata toimintaansa tähän kohteeseen, mikä alkaa merkitä jotakin hänelle. Voidaankin puhua kehollisuuden suhteesta kokemuksiin. (Rossi & Lundvall 2018, 192.) Kokemus rakentuu merkityksistä. Ympärillä oleva maailma, jossa kukin elää, näyttäytyy meille merkityksinä. Tulkittessamme kokemuksia, tulkitaankin kokemusten merkityssisältöjä ja kokemuksen rakennetta. (Laine 2015, 31.) Kun tutkimme maailman merkityksiä, samalla tuotamme itsekkin merkityksiä (Lehtonen 1998, 9; Karila & Nummenmaa 2017, 37). Oppiminen voidaan nähdä kokemuksena. Oppimistilanteesta voidaan tehdä merkitysanalyysi esimerkiksi oppimistilanteeseen liittyvistä erilaisista arvostuksista ja sosiaalisista kokemuksista. Puhutaan fenomenologisesta merkitysteoriasta, jossa ihminen nähdään yhteisöllisenä. Merkitykset syntyvät yhteisössä, jossa me kasvamme ja, jossa meitä kasvatetaan. Merkitykset, joita pystymme toisilta ihmisiltä ymmärtämään ovat yhteisöllisiä, jaettuja. (Laine 2015, 29–25.)

Fenomenologit sanovat, että ihmisen kokemat asiat ovat suhteessa maailmaan intentionaalisesti. Tämän kautta voidaan ajatella, että kaikki mitä koemme, merkitsee meille jotakin. Se, mitä ympärillämme tapahtuu ei ole vain neutraaleja tapahtumia, vaan jokainen tapahtuma koetaan hyvänä, haluttavana, kiinnostavana tai läheisenä. Fenomenologian avulla voimme tunnistaa miten kokemuksemme muodostuvat ilmiöistä. Tulemme siis tietoisiksi siitä, mikä tekee kokemuksesta sen, mitä se on. Näitä koettujen havaintojen pohjalta voimme kysyä ihmiseltä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii ja näin voimme ymmärtää hänen toimintaansa. (Willig 2008, 53.)

Tässä maailmassa ihmiset toimivat eri tavalla, tulkitsevat maailmaa eri tavalla ja hahmottavat tapahtumia kukin omalla tavallaan. Tämä eri tavalla tulkittu maailma tekee meistä erilaisia ihmisiä. Ihminen kehittyy ja muuttuu elämän kokemusten myötä, ymmärrys asioihin voi laajentua. (Kojonkoski -Rännäli 2014, 4–5, 81.) Eri ihmiset voivat havaita ja kokea saman ympäristön radikaalistikin eri tavoin (Willig 2008, 53). Kokemus ”voidaan pukea sanoiksi ja kokemukseen pohjautuvia näkemyksiä ja ajatuksia on mahdollista vaihtaa” toisten kanssa (Kotkavirta 2002, 15).

Yhteiskunnallisilla tapahtumilla ja muutoksilla on vaikutusta ihmisten kokemuksiin. Tietyillä ikäryhmillä, sukupolvilla on samanlaisia elämäkokemuksia, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki saman ikäpolven ihmiset ajattelisivat asioista samalla tavalla. (Korhonen 2017, 53.)

Roolimalleilla äidiltä, isältä ja isovanhemmilta, erilaisilla elämäkokemuksilla, peruskoululla ja lukiokoulutuksella, ystävillä ja harrastuksilla, työkokemuksilla on suuri vaikutus opiskelijoiden uran valintaan. Aikaisemmat elämäkokemukset näyttäisivät suuntaavaan vahvasti opiskelijoiden käsityksiä, jotka pysyivät lähes muuttumattomina koko opiskeluvuoden ajan. (Niikko 2008,49–50.)

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

#### 3.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli

Tässä luvussa määritellään tarkemmin tämän tutkimuksen tutkimustehtävä. Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää huoltajien kokemuksia nykypäivän käsityön opetuksesta, monimateriaalisesta käsityöoppiaineesta ja oppiaineen laaja-alaisista tavoitteista. Seuraavaksi esitetään tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli.



Kuvio 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli

Tutkimuksen viitekehyksessä esitetään tutkimukselle tärkeät käsitteet ja niiden käsitteiden yhteydet toisiinsa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia käsityönopetusta huoltajien kokemana. Huoltajien kokema käsityönopetuksen muodostuu käsitteistä, joita ovat käsityön opetussuunnitelma ja tavoitteet (Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino 2004, 155–159; Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 92; OPH 2014; Perusopetuslaki 723/2018 §6; Rönkkö 2011, 16;), käsityön opetus (Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino 2004, 153–156, 208–2010; Kansanen 2004; Kojonkoski-Rännäli 2009, 65; 19; Lappalainen 2005, 48;

Syrjäläinen 2003, 257–258), käsityön oppiminen (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley & Rumble 2010, 16–17; Boud 2000, 5-10; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17, 146, 430; Rönkkö 2011, 12–13; ), huoltajat (Dauber & Epstein 1989, 13–14; Lehtolainen 2008, 365–373; Korhonen 2017, 68; Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 1983/361; Mietola & Lappalainen 2005, 123; Siniharju 2003, 159–160) ja kokemukset (Dewey 2005; Dewey 2012, 113–133; Kotkavirta 2002, 15; Kukkola 2018, 41-42, 47; Laine 2015, 39; Niiniluoto 2002, 14; Perttula 1995, 29–32, 59; Rissanen 2005, 15.) Kaikkien viitekehysmallissa esitytettujen käsitteiden kautta kuvataan kokonaisuutena huoltajien kokemuksia käsityöopetuksesta.

### 3.2 Tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia huoltajien kokemuksia käsityöopetuksesta, monimateriaalisesta käsityöoppiaineesta ja oppiaineen laaja-alaisista tavoitteista. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ohjaa tutkijaa tutkimuskysymysten tekemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103–138). Tässä tutkimuksessa etsitään vastausta seuraavaan tutkimuskysymykseen:

*Minkälaisia kokemuksia oppilaiden huoltajilla on nykyisestä käsityöopetuksesta, monimateriaalisesta käsityöoppiaineesta ja oppiaineen tavoitteista?*

Asetetun tutkimuskysymyksen kautta saadaan vastauksia siihen, miten huoltajat kokevat käsityöopetuksen, näkyykö käsityöopetuksen antaminen jotenkin oppilaiden kotona, miten se näkyy ja huomaavatko huoltajat käsityötaitojen kehittymisen kotona.

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esitetään, miten tämä tutkimus toteutetaan. Selvitetään tutkimuksen kohdejoukko, käytetty tutkimusmenetelmä ja aineiston hankintamenetelmä. Selvitetään myös, miten saatuja tuloksia analysoidaan.

Tässä tutkimuksessa haettiin vastausta tutkimusongelmaan kvalitatiivista lähestymistapaa eli laadullista tutkimusotetta käyttäen. Tässä tutkimuksessa tutkittiin käsityöopetuksen monia merkityksiä huoltajien kokemana. Aineiston keruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelulle on ominaista haastattelun kohdentaminen tiettyyn aihepiiriin ja se, että haastateltavilla on kokemuksia tutkittavasta aihepiiristä (Hirsjärvi –Hurme 2000, 35). Puolistrukturoitu haastattelu tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden saada kuulla haastateltavan käsityksiä ja ajatuksia tietystä näkökulmastaan elämässään tai kokemuksistaan. Teemahaastattelun kysymysten on tarkoitus rohkaista ja innostaa haastateltavaa puhumaan. Tärkeää on tiedostaa, että haastattelija ohjaa kysymyksiä ja kommentteja, jotta saa sellaista tietoa, joka vastaa tutkimuskysymykseen (Willig 2008, 24). Tässä tutkimuksessa haastatelluilla huoltajilla oli omakohtaisia kokemuksia käsityöopetuksesta omalta kouluajaltaan sekä myös omien lastensa kautta koettua kokemusta nykyisestä käsityöopetuksesta.

Tutkimusote on fenomenografinen. Kokemuksen tutkimuksessa fenomenologinen traditio on vahvasti esillä (Toikkanen & Virtanen 2018, 7–24). Fenomenologista asennetta tarvitaan tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Fenomenologinen tutkimusasetelma nähdään erityisesti käsitysten tutkimuksena. Fenomenologisen tutkimuksen tavoite on saada selville tutkittavaa ilmiötä ihmisten kuvaamana. Ilmiötä tarkastellaan tutkittavien henkilöiden kokemustodellisuuden kautta. Ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät tiettyjä ilmiöitä tavoilla, joita on vain rajattu määrä. (Huhtinen & Tuominen 2020, 296–298; Laine 2015, 30; Miettinen 2010, 151–153; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9–12; Paloniemi ja Huusko 2016, 119.) Tutkimuksen tuloksena ei saada koko totuutta, vaan tämän tutkimuksen lähtökohtien perusteella uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Tutkijalla on oltava myös omia kokemuksia siitä, mitä hän tutkii (Kojonkoski-Rännäli 2014, 7–8.)

## 4.2 Kohdejoukko

Laadullisessa tutkimuksessa on etukäteen vaikea arvioida sitä, kuinka paljon tutkittavaa aineistoa tarvitaan. Laadullista tutkimusta tehdessään tutkijan tulee jo aineistoa kootessaan pohtia aineiston määrän lisäksi kysymyksiä aineiston teoreettisesta merkityksestä suhteessa tutkimusongelmaan (Eskola & Suoranta 2005, 60). Tutkittavilla tulee olla tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, joten tutkittavien tulee olla harkittuja ja tarkoitukseen sopivia, ei satunnaista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88–89). Voidaankin puhua tarkoituksenmukaisesta ja harkinnanvaraisesta näytteestä: mitä tutkimusaineistoa on mahdollisuus saada ja myös aineiston ja analysoinnin näkökulma tulee pohtia. (Puusa 2020, 106; Eskola & Suoranta 2005, 18, 61.)

Tämän tutkimuksen kohdejoukko muodostui eri luokka-asteiden oppilaiden huoltajista (N=6). Tähän tutkimukseen valittiin henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta aiheesta, koulun käsityöopetuksesta. Tähän tutkimukseen valittiin yksi iso yhtenäiskoulu, koska yhteiskoulusta löytyvät kaikki perusopetuksen luokat 1–9. Tutkimuksessa haastateltiin huoltajia yhdestä koulusta, koska kyseessä oli näyte, eikä tässä tutkimuksessa haettu koulujen välisiä eroja vaan huoltajien kokemuksia. Luokista poimittiin haastateltavat huoltajat harkinnanvaraisesti niin, että haastateltavia oli eri luokka-asteilta. Huoltajilta kysyttiin halukkuutta osallistua tutkimukseen tutkimuslupalomakkeella (liite 2). Tutkimuslupalomakkeet jaettiin kaikille luokka-asteille. Huoltajista 21 ilmoitti halukkuutensa osallistua haastatteluun. Näistä halukkaista valittiin haastateltavat niin, että jokaiselta luokka-asteelta tuli huoltajia haastatteluun. Muille haastatteluun lupautuneille huoltajille lähetettiin viesti, jossa kiitettiin halukkuudesta osallistua tutkimukseen. Eliittiotannasta puhutaan, kun harkinnanvaraisessa otantamenetelmässä tutkimuksen lähteiksi (informanteiksi) otetaan haastateltavia, joilla ajatellaan olevan tietoa tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta (Tuomi & Saarijärvi 2018, 11).

Tähän tutkimukseen otettiin kuusi henkilöä niin, että alkuopetuksen luokilta kaksi huoltajaa, luokilta 3–6 kaksi huoltajaa ja luokilta 7–9 kaksi huoltajaa. Tämä ikäluokkakajako perustuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OPH 2014), jossa oppiaineiden, myös käsityön sisällölliset tavoitteet jaetaan seuraavasti: vuosiluokat 1–2, vuosiluokat 3–6 ja vuosiluokat 7–9. Niiden huoltajien, jotka lupautuivat haastateltaviksi, voisi olettaa olevan kiinnostunut itse tutkittavasta aiheesta ja suhtautuvan siihen myönteisesti.



### 4.3 Aineiston hankinta ja tutkimusaineiston kuvaaminen

#### *Teemahaastattelu*

Tämän tutkimuksen kohdejoukolle tehtiin puolistrukturoidut teemahaastattelut. Teemahaastattelu onkin suosituin tapa kerätä laadullista aineistoa (Eskola & Vastamäki 2015, 27). Puolistrukturoidulla haastattelulla on mahdollista saada tutkittavista sellaista tietoa, jota tutkija ei olisi osannut odottaa ja se sopiikin käytettäväksi tutkimuksissa, joissa halutaan saada selville arvostuksia, ihanteita ja perusteluja. Tässä tutkimuksessa haastattelulla voidaan selvittää, miten huoltajat kokevat käsityönopetuksen. (Metsämuuronen 2008, 41; Puusa 2020, 103, 111; Eskola & Suoranta 2005, 85–86.) Haastattelu on ainoa menetelmä, jonka avulla saadaan tietoa ihmisten asioille antamista merkityksistä ja tulkinnoista (Puusa 2020, 103–104; Eskola & Suoranta 2005, 85–87). Puolistrukturoiduissa haastatteluissa kysytään kaikilta haastateltavilta samat kysymykset, joihin kukin henkilö vastaa oman kokemuksensa kautta (Eskola & Vastamäki 2015, 29). Haastattelu tiedonhankinnan menetelmänä soveltuu moneen tilanteeseen. Metsämuuronen (2008, 39–40) toteaa, että aina kun haastattelu koetaan mielekkääksi tavaksi kerätä tietoa, sitä kannattaa käyttää sen työläydestä huolimatta. Laine (2015, 39) sanoo, että ihmisen kokemusmaailmaa on paras lähestyä haastatteluilla. Teemahaastattelu on avoin haastattelu ja näin se onkin lähellä syvähaastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelukysymysten tulisi olla avoimia ja ohjailla mahdollisimman vähän. Strukturoitu haastattelu ei ole siis paras mahdollinen väylä kokemusten tutkimiseen, joten tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään puolistrukturoitua haastattelua.

Teemahaastattelu on joustava malli, kun siinä ei lyödä lukkoon tarkkoja haastattelukysymyksiä etukäteen, vaan haastattelutilanteessa voidaan joustaa haastateltavan tilanteen mukaan. Tutkija pystyy siis ohjaamaan haastattelua ilman suurta kontrollia. Haastattelun aikana myös haastateltavan olisi hyvä päästä valitsemaan teemoja, joista keskustellaan. Voi olla, että haastateltava nostaakin jonkin tärkeän asian esiin, jota tutkija ei ole huomannut. Tutkittavia kannustetaan puhumaan vapaasti. Puhutaan avoimesta, haastateltavien vapaasta kokemuksestonsa. Teemahaastattelua käytettäessä korostuukin tutkijan teoriaan ja tutkimustietoon perehtyminen, joista nousevat haastattelun teemat. (Hyvärinen 2017, 18–29; Puusa 2020, 112; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Haastattelu on keskustelua, jossa tutkija parhaimmillaan pääsee lähelle tutkittavien ajatuksia, mieltymyksiä, odotuksia ja kokemuksia. Tämä aineiston hankintamenetelmä korostaa ihmisten asioille antamia merkityksiä. (Eskola & Vastamäki 2015, 27; Puusa 2020, 103, 112.) Teemahaastattelussa on keskeistä se, että

informanteilla on kokemusta tutkittavasta asiasta ja kokemusta tutkittavan ilmiön käytänteistä. (Hyvärinen 2017, 18–29; Puusa 2020, 112; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

### *Haastattelukysymykset ja tutkimusaineisto*

Tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat käsityöoppiaine, huoltajat ja kokemus. Tarkoitus oli tutkia, minkälaisia kokemuksia oppilaiden huoltajilla on nykyisestä käsityöopetuksesta, monimateriaalisesta käsityöoppiaineesta ja oppiaineen oppimisesta. Hyvärinen (2017, 24–30) korostaa sitä, että tutkijan tulee tarkkaan suunnitella haastattelun tutkimuskysymykset. Tutkijan onkin pohdittava ennen haastattelurungon tekemistä, haluaako hän saada haastateltavilta esiin kertomuksia, kuvauksia vai selityksiä. Teemahaastattelussa keskeistä on myös se, että tutkija on selvittänyt tutkimuskohteeseen liittyvää teoreettista taustaa. Haastattelun teemojen tulee perustua tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Haastattelun lähtökohdat onkin siis ennalta päätetty. (Hyvärinen 2017, 18–29; Puusa 2020, 112; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tässä tutkimuksessa tarkoitus oli saada huoltajien kokemuksia lastensa nykyaikaisesta käsityöopetuksesta ja miten se näyttäytyy heille. Haastattelukysymykset esiteltiin ja nauhoitettiin. Essitestaus tehtiin kahden huoltajan kanssa, jotka eivät olleet varsinaisessa haastattelussa mukana, ja joilla oli kouluikäisiä lapsia. Esitestauksen jälkeen kysymyksiä muokattiin huoltajalähtöisempään suuntaan. Tässä tutkimuksessa kaikilla haastateltavilla oli kokemusta käsityöopetuksesta koulussa. Haastateltavat olivat iältään 39–51-vuotiaita. He olivat käyneet koulua 1970–1990 luvuilla. Kaksi haastateltavista oli 30–39-vuotiaita, kolme haastateltavaa oli 40–49-vuotiaita. Yksi haastateltavista oli yli 50-vuotias. Yhteensä haastateltavia oli kuusi (N=6).

Seuraavaan taulukkoon on koottu tutkimuksen käsitteiden alle haastattelukysymysten numerot. Taulukosta näkee myös haastattelukysymyksiin liittyvät teemat ja teoreettisen viitekehyksen, josta kysymykset ovat nousseet. Haastattelun aluksi kysyttiin taustakysymykset (demografiset muuttujat) kuten haastateltavan ikä, sukupuoli, lasten lukumäärä, koulua käyvien lasten lukumäärä ja lasten iät. Kaikki haastattelukysymykset liittyivät vanhempien kokemuksiin käsityöopetuksesta. Teemahaastattelun runko on liitteenä 3, josta näkee tarkemmin teemahaastattelun kysymykset ja haastattelurungon.

Taulukko 3. Tutkimuksen käsitteet, haastattelukysymykset ja haastattelukysymysten teoriatausta

Käsite	Haastattelun teemat	Teoreettinen tausta ja aiemmat tutkimukset
<b>Demografiset muuttujat</b> -haastattelukysymys 1	Haastateltavan sukupuoli, ikä, haastateltavan lasten lukumäärä (koulua käyvät lapset) ja lasten iät, perheen lasten lukumäärä koulussa	Dauber & Epstein 1989, luku 2.2 Huotilainen 2014, luku 2.2. Kojonkoski-Rännäli 1995, luku 2.2. Mietola & Lappalainen 2005, luku 2.2. Pöllänen 2008, luku 2.2.
<b>Käsityö oppiaineena</b> -haastattelukysymys 2 -haastattelukysymys 3 -haastattelukysymys 4 -haastattelukysymys 8 -haastattelukysymys 10	Mitä tulee mieleenne, kun puhutaan koulun käsityötunneista ja käsityöopetuksesta? Käsityöopetuksen tuntimäärät Muuttunut käsityöopetus Käsityön arviointi, itsearviointi, vertaisarviointi Käsityön opettamisen merkitys peruskoulussa käsityöopetuksen tavoitteet  :	Boud 2000, luku 2.1. Carlsson 2017, luku 2.2. Jyrhämä, Hellström, Uusikylä, & Kansanen 2016, luku 2.1. Kielitoimiston sanakirja, luku 2.1. Kokko 2011, 18, luku 2.1. Kokko 2012, luku 2.1. Lappalainen 2005, luku 2.2. Lehtolainen 2006, luku 2.2. Marjanen 2012; luku 2.1. Marjanen & Metsärinne 2019, luku 2.1. Metsärinne 2003, luku 2.1. Mietola & Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, luku 2.1. Murtomaa & Ryynänen 2012, luku 2.1. OPH 2014, luku 1, luku 2.1., luku 2.2. ja luku 4.2. Rönkkö 2011, 12–31, luku 2.1. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II, 1970: A 5; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, luku 2.1. Perusopetuslaki 723/ 2018 §6., luku 2.1. ja luku 2.2. Perusopetuksen tuntijako 1.8.2021 alkaen (Valtioneuvoston asetus 20.9.2018), luku 2.1. Rokka 2011, luku 1 ja 2.1. Syrjäläinen 2003, luku 2.1.
<b>Käsityön oppiminen</b> -haastattelukysymys 6 -haastattelukysymys 7 -haastattelukysymys 9	Odotuksen käsityöopetukselle. Mitä odotatte nykyaikaiselta käsityöopetukselta? Käsityön näkyminen arjessa. Motivaatio ja harjoittelu Käsityön oppimisen merkitys Käsityöopetuksen tavoitteet	Binkley, Erstad, Herma, Raizes, Ripley & Rumble 2010, luku 2.1. Boud 2004, luku 2.2. Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Dauber & Epstein 1989, luku 2.2. Kansanen 2004, luku 2.1. Kojonkoski-Rännäli 2009, luku 2.3. ja luku 2.1. Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011, luku 2.1. Mietola & Lappalainen 2005, luku 2.2. Pellegrino 2004, luku 2.1. Perttula 1995, luku 2.3. Räsänen 2009, luku 2.1. Rönkkö 2011, luku 2.1. ja luku 4.3.
<b>Kokemus</b> -haastattelukysymykset 2–11	Huoltajien kokemukset käsityöopetuksesta. Huoltajien kokemukset käsityötaitojen kehittämisestä. Minkälaisia kokemuksia teillä on lapsenne käsityöopetuksesta? Huoltajien kokemukset lapsen elämyksistä käsityötunneilla Huoltajien omat kokemukset omista käsityöopetuksesta Huoltajien kokemukset käsityön opettamisesta ja oppimisesta	Dewey 2005, luku 2.3. Dewey 2012, luku 2.3. Karila & Nummenmaa 2017, luku 2.3. Karvonen 1970, luku 2.3. Kojonkoski -Rännäli 2014, luku 4.1. Kotkavirta 2002, luku 2.3. Kukkola 2018, luku 2.3. Laine 2015, luku 2.3. ja luku 4.1. Lehtonen 1998, luku 2.3. Perttula 1995, luku 2.3. Perttula 2005, luku 2.3. Rossi & Lundvall 2018, luku 2.3. Toikkanen & Virtanen 2018, luku 2.3. Venkula 2003, luku 2.3. Willig 2008, luku 2.3.

Aineistonkeruumenetelmä perustuu siihen, millaista tietoa tarvitaan, jotta saadaan riittävää, tarkoituksenmukaista ja luotettavaa tietoa ja tuloksia, joiden perusteella voidaan vastata tutkimuskysymyksiin ja tutkimustehtävään. Haastateltaville tehtävät puolistrukturoidut kysymykset nousivat tutkimuksen teoriaosasta, tutkimusaiheeseen liittyvistä aikaisemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta. Haastateltaville esitettyjen kysymysten tulisi olla konkreettisia ja kokemukselliseen, toiminnalliseen ja havainnoidun todellisuuden kuvailemiseen houkuttelevia kysymyksiä (Eskola & Vastamäki 2015, 28–29). Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen perustuen tehtiin teemoittain haastattelukysymyksiä. Haastattelun esitestauksen jälkeen tarkennettiin ja muokattiin haastattelukysymyksiä useamman kerran. Kysymyksistä on tehty sellaisia, jotta haastateltavat pystyivät vastaamaan niihin, vaikka heillä ei olisi ollut ymmärrystä ilmiön teoreettisesta taustasta (Puusa 2020, 106). Koska tutkimuksen aineisto hankittiin haastattelujen kautta, kohdejoukko jäi pieneksi. Huomioitiin myös tutkijan resurssit.

#### *Tutkija haastattelijana*

Koska tässä tutkimuksessa tutkittava aineisto hankittiin käyttämällä haastattelumenetelmää, tutkijan on pohdittava myös omaa puhetyyliään tutkimustilanteessa. Nauhoitettuja esitestaushaastatteluja kuunnellessa huomattiin, että haastattelija puhui liian nopeasti ja eteni kysymyksissä liian vauhdikkaasti. Aidoissa haastattelutilanteissa tutkija tietoisesti hidasti puhettaan. Etukäteen on myös pohdittava, miten kohdataan haastateltava, miten käyttäydytään haastattelutilanteessa, minkälaista kieltä käytetään. Riittävä ymmärrys tutkijan ja tutkittavien välillä edellyttää hyvää dialogia (Rönkkö 2011, 7). Tutkijan tehtävänä on miellyttävän ja avoimen ilmapiirin luominen. Puolistrukturoidussa haastattelussa tärkeää on haastateltavan ja haastattelijan suhde haastattelutilanteessa. Näin on mahdollisuus päästä luottamukselliseen vuorovaikutukseen haastateltavan kanssa. (Eskola & Vastamäki 2015, 32–35; Willig 2008, 24–25.) Tutkijan on myös oltava tietoinen kielen monimuotoisista merkityksistä, sama termi ei välttämättä tarkoita samaa kaikille haastateltaville. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa painotetaan merkitystä, millä tarkoitetaan tutkijan ymmärrystä siitä mitä haastateltava tarkoitti ja mitä hän sanoi, riippumatta siitä miten hän asian päätti ilmaista. (Willig 2008, 24.)

#### *Haastattelutilanne ja haastattelupaikka*

Tässä tutkimuksessa haastateltiin kuutta huoltajaa puhelimitse (N=6). Korona-aikana haastattelut piti tehdä puhelimitse. Kun haastateltavien yhteystiedot saatiin koululta, lähetettiin

haastateltaville sähköpostia ja tiedusteltiin heille sopivaa haastatteluajankohtaa. Haastattelupaikka on haastattelun kannalta tärkeä tekijä ja sen tulisi olla rauhallinen ja neutraali. Näissä puhelinhaastatteluissa ei voitu vaikuttaa haastattelupaikkaan, koska haastateltava saattoi olla missä vain haastattelun aikana. Haastateltavilta ei kysytty, missä he olivat haastattelun aikana. Eskolan ja Vastamäen (2015, 30–32) mukaan haastateltavan kotona tehdyllä haastattelulla on suurempi mahdollisuus onnistua, koska ollaan tutkittavan kotikentällä ja tutkittava luottaa tutkijaan kutsuessaan hänet kotiinsa. Voisi olettaa, että tässä tutkimuksessa haastateltavat valitsivat haastattelun ajankohdaksi sellaisen ajan ja paikan, jossa he saattoivat rauhassa vastata kysymyksiin. Kahden haastattelun aikana puhelun taustalta kuului lasten riehakkaita ääniä. Haastattelutilanteissa annettiin haastateltaville riittävästi aikaa pohtia kysymyksiä ja vastata niihin.

### *Aineiston litterointi*

Jotta haastatteluissa saadusta tiedosta voidaan tehdä uskottavia päätelmiä, tulee haastattelut tallentaa. Tässä tutkimuksessa haastattelut nauhoitettiin. Nauhoitukset tallennettiin yliopiston SeaFile-pilvipalveluun, josta ne poistetaan tutkimuksen valmistuttua. Haastattelujen nauhoittamisen jälkeen aineisto litteroitiin tarkasti. Tämä saadun aineiston tekstiksi muuttaminen muodostaa tämän tutkimuksen tutkimusaineiston. Litteroinnin kautta tutkija tutustuu omaan tutkimusaineistoon ja hahmottaa aineistosta kokonaisuuksia. Tutkijan tulee kääntää tutkittavan kieli tutkijan tieteenalaan, tässä tapauksessa kasvatustieteen kielelle (Perttula 1995, 74). Tutkimuksessa analysoidaan haastattelussa puhuttuja sisältöjä. Tässä menetelmässä on tärkeää kirjata sanatarkasti kaikki, mitä haastateltavat puhuvat ja sanovat, myös ns. ”täyteilmaisut”, esimerkiksi hmm ja ahaa. Myös haastateltavan käyttämät tauot ja äänensävyt on hyvä ottaa huomioon. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427–230, Aaltio & Puusa 2020, 184.) Eskolan ja Vastamäen (2015, 42) mukaan näin tarkka litterointi ei ole aina tarpeen. Haastatteluja purkaessa tutkija voi pohtia kuinka tarkkaan erilaiset äännähdykset haluaa ottaa mukaan. Tämän tutkimuksen haastattelutilanteissa ei pystytty kiinnittämään huomiota ei-kielelliseen viestintään kuten eleet, ilmeet, liikkuminen, koska haastattelut tehtiin puhelimitse. Litteroinnin jälkeen ryhdyttiin analysoimaan aineistoa tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen perustuen.

#### 4.4 Aineiston analysoinnin menetelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia huoltajien kokemuksia käsityöopetuksesta, monimateriaalisesta käsityöoppiaineesta ja oppiaineen laaja-alaisista tavoitteista. Puhelinhaastatteluilta saatu tutkimusaineisto litteroitiin tarkasti. Näin saatu tutkimusaineisto analysoitiin sisältöanalyysin keinoin. ”Aineiston analyysin avulla on tarkoitus selkeyttää aineistoa ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta” (Eskola & Suoranta 2005, 137). Käytetyn analyysimenetelmän tulee tavoittaa tutkimukseen kohteena oleva ilmiö parhaalla mahdollisella tavalla (Perttula 1995, 68–69). Tässä tutkimuksessa käytetään aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaava sisällön analyysi etenee aineiston ehdoilla. Aiempi tieto ohjaa ja auttaa analyysiä. Parhaassa tapauksessa analyysi avaa uusia ajatuksia. Teoreettiset käsitteet tuodaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä valmiina, aikaisemmin jo tiedetystä ilmiöstä, Aineisto ja sen analyysi ovat kytköksissä teoriaan. Aineiston löydöksille etsitään tulkintojen tueksi selityksiä ja vahvistuksia teoriasta ja aikaisemmista tutkimuksista. Tutkija voi myös löytää aineistosta tuloksia, jotka eivät vastaa aiempia tutkimuksia. Lähestymistapaa kutsutaan myös abduktiiviseksi päättelyksi, jossa analyysin tulokset muodostetaan aineiston ja teoreettisen viitekehyksen perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103–138.)

Tutkijan tulee pyrkiä kohtaamaan tutkittava ilmiö ilman ennakkokäsityksiään ja tutustua avoimesti ja huolellisesti aineistoon kokonaisnäkemysten saamiseksi (Perttula 1995, 69). Kun aineisto on sisäistetty ja teoretisoitu, luokitellaan aineisto ja löydetään teemat. Aineistosta etsitään ilmiöiden esiintymistiheyttä ja poikkeuksia ja tehdään mahdollisesti uusi luokitus. Lopuksi tutkija tekee aineiston analyysin pohjalta johtopäätökset ja tulkinnat. (Metsämuuronen 2008, 50.) Tutkija tehtävä on yrittää löytää aineistosta ilmiön kannalta olennainen (Perttula 1995, 72). Analyysi on apukeino, jonka avulla saatua aineistoa selkeytetään ja tiivistetään kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Aineiston informaatioarvo kasvaa, kun tutkija pystyy luomaan hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 145–152.)

Haastattelujen analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsittiin sellaisia lausumia, jotka ovat merkityksellisiä teoreettisesti ja tutkimustehtävän näkökulmasta. Tutkimusaineisto järjestettiin sellaiseen muotoon, että siitä pystyttiin tekemään johtopäätöksiä, jotka voidaan irrottaa yksittäisistä ihmisistä, tapahtumista ja lausumista. Tutkija siirsi nämä käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. (Metsämuuronen 2008, 48.) Tässä tutkimuksessa teoreettisen

viitekehyksen ja haastatteluaineiston pohjalta nousivat seuraavat kategoriat: käsityöopetuksen tavoitteet, käsityöopetuksen tuntimäärä, käsityön oppiminen, käsityötunnit, käsityöopetus, käsityöopetuksessa tapahtuneet muutokset, käsitöiden näkyminen kotona ja arjessa, käsityöopetuksen tarpeellisuus, käsityötaitojen kehittyminen, käsityön arviointi ja huoltajien omat kokemukset käsityöopetuksesta. Kaikkien haastateltavien vastaukset luokiteltiin näihin kategorioihin. Näiden aineistosta löydettyjen luokitusten kautta syntyi dialogi teorian kanssa. Jokaisesta kategoriasta pyrittiin löytämään aineksia, joilla voitiin vastata tutkimuskysymykseen. Kun kaikki teemat ja kategoriat oli tulkittu, ne yhdistettiin samaan keskusteluun ja esitettiin vastaus tutkimustehtävään. (Eskola & Vastamäki 2015, 35; Koski 2020, 157–172.) Kvalitatiivisen tutkimuksen arvoitus ratkaistaan tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden avulla, joiden pohjalta tehdään merkitystulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari 2011, 44). Tutkijan tulee kirjata tulokset niin selkeästi, että tutkimusta on helppo lukea ja ymmärtää

## 5 Tutkimustulokset ja niiden tulkinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia huoltajien kokemuksia käsityöopetuksesta, monimateriaalisesta käsityöoppiaineesta ja oppiaineen laaja-alaisista tavoitteista. Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset. Kvalitatiivisia tutkimusaineistoja voidaan analysoida monella eri tavalla (Koski 2020, 157). Analysoinnin ja kuvailun tarkoitus on, että tutkija tutustuu syvällisesti saatuun aineistoon ja ottaa sen haltuunsa. Sen jälkeen tutkija voi aloittaa aineistonsa tulkintaprosessinsa. Aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Saatua aineistoa järjestetään ja tiivistetään. Tuloksinassa teemat asetetaan dialogiin teorian ja kontekstuaalisen tiedon kanssa. (Eskola & Suoranta 1998, 174; Eskola & Suoranta 2005, 174–180; Koski 2020, 170; Tähtinen, Laakkonen & Bromberg 2020, 91.) Tämän tutkimuksen aineisto analysoidaan teoriaohjaavaa sisältöanalyysiä käyttäen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133).

Tässä tutkimuksessa aineiston litteroinnin jälkeen saatu aineisto luettiin läpi moneen kertaan, jonka jälkeen puolistrukturoidulla haastattelulla saatu aineisto luokiteltiin, järjestettiin ja tiivistettiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen perusteella. Tutkimuksen tulokset avataan seuraavien kategorioiden kautta, jotka nousivat teoreettisen viitekehyksen ja haastatteluaineiston pohjalta: käsityöopetuksen tavoitteet, käsityöopetuksen tuntimäärä, käsityön oppiminen, käsityötunnit, käsityöopetus, käsityöopetuksessa tapahtuneet muutokset, käsitöiden näkyminen kotona ja arjessa, käsityöopetuksen tarpeellisuus, käsityötaitojen kehittyminen, käsityön arviointi ja huoltajien omat kokemukset käsityöopetuksesta. Nämä edellä mainitut teemat nousivat tutkimuksen teoriaosasta.

### *Käsityöopetuksen tavoitteet*

Haastateltaville kerrottiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014, 146–143, 270–273, 430–433) mukaiset tavoitteet. Kolme huoltajaa ei ollut kuullut käsityöopetuksen tavoitteista aikaisemmin. Kahdella oli jonkin verran tietoa käsityöopetuksen tavoitteista. Tavoitteita pidettiin riittävän laajoina, jotta opitaan riittävästi erilaisia elämässä tarvittavia taitoja. Yksi huoltajista haluaisi kehittää opetussuunnitelmaa niin, että saataisiin tekniikan alalle opiskelijoita, joista on suuri pula tällä hetkellä. Kuultuaan käsityöopetuksen tavoitteet huoltajat pitivät niitä hyvinä ja riittävän laajoina.

*”En ole tutustunut. Eka kerta, kun kuulen nämä. Kuulostaa hyvältä.*

*Laaja käsitys tulee kaikkeen.” (Informantti5)*

*”Koulun tehtävä on opettaa käsityökalut ja niiden käyttö.”*

*(Informantti6)*



### *Käsityöopetuksen tuntimäärä*

Huoltajille esitettiin tämän päivän perusopetuksen käsityöopetuksen tuntimäärät vuosiluokittain ja huoltajilta kysyttiin, mitä he näistä tuntimääristä ajattelevat. Kaksi huoltajaa oli sitä mieltä, että käsityöopetuksen määrä on nyt riittävä. Ne, jotka pitävät käsityöstä voivat valita sen valinnaisaineena. Neljä huoltajaa taas haluaisi lisää tunteja käsityöopetukseen. Tunteja pitäisi lisätä ainakin yläkoulun puolelle, jotta ehdittäisiin hyvin opiskella sekä kovia että pehmeitä materiaaleja. Näin käsityöopiskeluun tulisi jatkumo ja innostus aiheeseen pysyisi. Lisätunteja toivottiin sekä kovan että pehmeän käsityön puolelle. Osa informanteista toivoi lisää käsityöntunteja. Kolme huoltajaa toivoi, että käsityöopetus olisi pakollinen oppiaine vielä yläkoulun kaikilla luokilla.

*”Mieluummin 1–2-luokilta käsityö pois ja 8–9-luokilla pakollinen, ei vain valinnainen.” (Informantti1)*

*”Riittävä tuntimäärä nyt. Kaksi tuntia on pitkä aika. Ne, jotka tykkäävät, valitsevat sen.” (Informantti2)*

*”Enemmän pitäisi olla, saisi olla neljä tuntia ysiin saakka.” (informantti5)*

Useimpien vastusten perusteella voidaan todeta, että huoltajat pitivät käsityöopetuksen tuntimäärää vähäisenä.

### *Käsityötunnit ja käsityöopetus*

Huoltajille esitettiin kysymyksiä käsityötunneista ja käsityöopetuksesta. Huoltajat kuvasivat käsityöopetusta sanoilla puukässä, rätkikässä, puutyöt, ompeleminen, virkkaaminen, kutominen, tekstiilikäsityö ja metallikäsityö. Neljän huoltajan mielestään käsityötuntien tulee olla innostavia, luovia ja monipuolisia. He totesivat, että on hyvä, kun oppilaat saavat itse vaikuttaa tehtäviin käsitöihin. Käsityöopetuksella koettiin olevan suuri merkitys tämän päivän maailmassa. Puolet huoltajista eivät koe itse osaavansa opettaa näitä taitoja lapsilleen. Opettajan ohjaava rooli nostettiin vastauksissa esiin. Opettajan tulisi ohjata oppilasta suunnittelemaan ja haastamaan itsensä. Tyttöjen pitäisi oppia käyttämään neulaa ja lankaa ja poikien tunnistaman työkalut ja käyttämään niitä. Osa haastateltavista totesi, että teknisessä käsityössä tehdään enemmän konkreettisia käsitöitä. Yksi haastateltavista sanoi, että teknisen työn monipuolisuuden vuoksi tytötkin pitävät siitä enemmän. Osan haastateltujen vastauksista

nousi esiin, että rohkeammin ja enemmän pitäisi antaa lasten kokeilla erilaisia työvälineitä ja laitteita käsityöntunneilla. Käsityötä oppiaineena pidettiin hyödyllisenä ja merkityksellisenä.

*”Kehittää luovuutta, sorminäppäryyttä. On hyödyllistä.”*

(informantti4)

*”Käsityöopetusta tarvitaan ehdottomasti!”* (Informantti6)

*”Open tulee opettaa niin, et oppilaat osaa suunnitella. Open tulee ohjata enemmän oppilaita haastamaan itseään.”* (Informantti1)

*”Lapsesta lähtevää tekemistä.”* (Informantti6)

Huoltajat ottivat esiin sekä konkreettisten taitojen merkityksen kuten ompelu, puutyöt ja virkkaaminen, mutta myös korostivat luovuutta ja monipuolisuutta. Vastauksista nousi huoli käsityötaitojen hiipumisesta ja siitä, että kotoa ei enää saada käsityöntekemisen mallia. Opettajan rooli nähtiin tärkeäksi taitojen opettajana ja ohjaajana. Oppilaslähtöisyys käsitöiden tekemisessä koettiin hyväksi asiaksi. Huoltajat kokivat oppilaslähtöisen opettamisen käsityöopetuksessa nostavan innostusta ja motivaatiota tekemiseen.

#### *Käsityöopetuksessa tapahtuneet muutokset*

Kaikki huoltajat kokivat nykyisen käsityöopetuksen hyvänä asiana. Sekä kovaa että pehmeää käsityötä pidettiin tärkeinä opettaa kaikille niin pojille kuin tytöille. Huoltajat nostivat esiin, että myös poikien on hyvä oppia silittämään ja ompelemaan ompelukoneella. Heidän mielestään on hyvä, että opetus on monipuolista sekä tytöille että pojille, eikä enää jaeta tekniseen ja tekstiilityöhön. Käsityöopetuksen monipuolisuuteen oltiin tyytyväisiä. Kaksi huoltajaa nosti esiin muutoksen opetuksen oppilaslähtöisyydessä, että oppilas saa itse valita oman kiinnostuksensa mukaan mitä valmistaa käsityötunneilla.

*”Hyvä, että kaikki tekee kaikkea.”* (Informantti4)

*”Hyvä, että saa itse valita, mitä tekee.”* (Informantti5)

Kaikki huoltajat pitivät tämän päivän käsityöopetuksessa tapahtuneita muutoksia hyvinä ja näkivät monipuolisten kädentaitojen opettelemisen merkityksen tarpeellisenä. Sukupuolisidonnaista käsityöopetusta ei kannattanut kukaan haastatelluista huoltajista. Myös oppilaiden osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia opetuksen sisältöön pidettiin tärkeänä.

### *Käsitöiden näkyminen kotona ja arjessa*

Huoltajat keskustelivat paljon käsitöiden näkymisestä kotona ja arjessa. Heiltä kysyttiin, näkyykö ja miten käsityöopetukseen osallistuminen näkyy lapsen arjessa ja kotona. Huoltajat olivat kiinnostuneita lapsensa kotiin tuomista käsityötuotteista. Kolme huoltajaa mainitsi, että lapset kertovat kotona käsityötunneista innostuneesti ja lapset myös kertoivat, mitä tunneilla on tehty. Lapsi puhuu positiivisesti käsityöopetukseen liittyvistä asioista. Yksi huoltaja mainitsi, että lapsi kertoo silloin, jos käsitöissä on tehty jotakin hänen mielestään erikoista. Kaikissa kodeissa huomioidaan oppilaan kotiin tuomat käsityöt ja niistä keskusteltiin. Huoltajat kehuivat ja kannustavat lastaan tehdyistä töistä. Monessa perheessä tehdyt käsityötuotteet jäävät käyttämättä. Kahdessa kodissa käsityöt olivat käytössä, esimerkiksi oppilaan tekemä naulakko o laitettu kesämökin seinälle.

Kolmessa perheessä lapset eivät tee kotona vapaaehtoisesti mitään käsityöhön liittyvää. Näistä kolmesta perheestä kahdessa olisi kuitenkin hyvät mahdollisuudet käsitöiden tekemiseen. Kotona saisi käyttää mm. vasaraa, nauvoja, ompelukonetta ja vaikka maalata. Kolmessa perheessä käsitöitä tehtiin yhdessä. Kahdessa perheessä lapset olivat virkanneet ketjusilmukoita innostuneesti. Yhdessä perheessä oli lapselle hankittu oma porakone ja muita työvälineitä kuten virkkuukoukku ja lankaa, jotta lapsi voi harjoitella. Yhdessä perheessä käsitöitä tehtiin yhdessä isovanhemman kanssa ja toisessa perheessä askarreltiin kortteja yhdessä äidin ja lapsen kanssa.

*”Käsityöt jää lojumaan. Välillä näytetään, välillä ei. (Informantti1)*

*”Mitä oon nähny, ni ompelutöitä ja puutöitä opetetaan. Tuo työt kotiin näytille.*

*Kotona käsityö ei paljon näy.” (Informantti2)*

*”Puuhastelee kotona puutöitä.” (Informantti6)*

*”Käsityöt tulevat kotiin ja niitä käytetään.” (Informantti4)*

Useimmat huoltajista näkivät käsityötuotteilla selvän funktion. Oman lapsen tekemä käsityötuote koetaan tärkeäksi ja se voidaan ottaa myös käyttöön. Huoltajat kehuivat ja kannustivat lastaan, kun koulussa tehty käsityötuote tuotiin kotiin. Huoltajat arvostavat pääsääntöisesti käsityöopetusta ja siinä opittuja taitoja. Osa oli hankkinut kotiin erilaisia käsityövälineitä, jotta lapsi voisi harjoitella käsityötaitoja lisää, huolimatta siitä miten he kokivat lapsen ajattelevan käsityön tekemisestä. Kun lapsi oli itse innostunut käsitöiden

tekemisestä, hän keskusteli siitä vanhempiensa kanssa. Kotona käsityöt eivät paljon näy tämän tutkimuksen perheissä. Yhteiskunnan ja elämäntapojen muutos näkyy myös kodeissa. Enää ei ole tiloja, välineitä eikä taitojakaan käsitöiden tekemiseen kotona. Huoltajien vastauksista voi kuitenkin päätellä, että tahtoa ja halua kyllä olisi. Huoltajien vastauksista nousi esiin käsitöiden tekemiseen kannustamisen tärkeys.

### *Käsityönopetuksen tarpeellisuus*

Huoltajilta kysyttiin, onko käsityönopetuksella merkitystä tämän päivän maailmassa ja mihin käsityötaitoja tarvitaan. Konkreettiset käytännön taidot koettiin tärkeiksi kuten napin ompelu, ompelukoneella ompelu. Taulut tulee osata laittaa seinään, auton renkaat vaihtaa ja ruuvimeisseliä tulee osata käyttää. Myös reiän paikkaaminen vaatteista mainittiin. Huoltajat nostivat esiin taitoja, joita jokainen tarvitsee elämänsä aikana joka päivä. Käsityötaidot helpottavat elämää yhden huoltajan mukaan. Kaksi huoltajaa mainitsi käsityötaitojen merkityksen toiselle asteelle ammattiopintoihin siirryttäessä.

*”Napinompelu, ja ompelukonetta jokainen tarvii. Taulut seinään, renkaat vaihtaa, käyttää ruuvimeisseliä.”*

(Informantti1)

*”Jos teknologia pettää, ni osaa tehdä jotakin. Korjata vähän.”*

(Informantti2)

*”Tarvitaan joka päivää elämässä. Teknologisessa maailmassa käsitöitä ei saa unohtaa. On tärkeää osata perustaidot”*

(Informantti5)

*”Nyt suurempi merkitys kuin ennen.”* (Informantti3)

Huoltajien vastauksista nousi esiin käytännön taitojen merkityksen arvostus. Käsitöissä kehittyä hienomotoriikka, sorminäppäryys ja silmä-käsikoordinaatio. Kaikki huoltajat, sekä pitivät käsityötä hyödyllisenä oppiaineena ja kaikkien pitäisikin saada käsityönopetuksesta perustaidot, joilla pärjää elämässään. Huoltajat eivät nostaneet esiin käsityön tekemisen merkitystä hyvinvointiin. Yhden huoltajan vastaus vähän sivusi tätä aihepiiriä, kun hän mainitsi arvostavansa käsillä työskentelyä, koska se auttaa niin moneen asiaan. Kahden huoltajan vastauksista on pääteltävissä, että vaikka teknologia edelleen kehittyä vauhdilla, ei käsityötaitoja saa unohtaa. On tärkeää osata perustaidot.

### *Käsityötaitojen kehittyminen*

Huoltajilta kysyttiin, miten he olivat huomanneet käsityötaitojen kehittymisen lapsensa kohdalla. Viisi huoltajaa oli huomannut selkeästi käsityötaitojen kehittymisen kouluvuosien aikana ja he kokivat, että lapsi menestyy hyvin käsityöopinnoissaan. Oppilaat olivat kehittyneet ompelemaan ompelukoneella hyvää saumaa ja vinot käsityöpistot olivat suoristuneet. Kun oppilas on innokas tekemään, ja hän kehittyy tunneilla. Yhden huoltajan mukaan hienomotoriikka on kehittynyt, mikä näkyy kauniiden silmukoiden virkkaamisena. Yhdeksäsluokkalaisen puutyötaitot olivat kehittyneet paljon. Yksi huoltaja sanoi, että taidot eivät ole ehtineet kehittyä, koska lapsi on vielä niin nuori. Huoltajan mukaan työn laatu on heikkoa, lapsi ei jaksa korjata väärin mennyttä kohtaa. Osa vanhemmista oli sitä mieltä, että käsityöntekemisen taidot ovat vähentyneet.

*”Koulussa innokas tekemään ja kehittyy siellä.” (Informantti2)*

*”Ei osata edes linnunpönttöä tehdä. Ei tunneta työkaluja.”*

*(Informantti3)*

*”Pitäisi kehittää, että saataisiin ammattikouluun tekniikan alasta kiinnostuneita.” (Informantti1)*

*”Kehittyy koko ajan ja kannustan hankkimalla laitteita ja materiaalia”*

*(Informantti6)*

Vanhemmat olivat seuranneet lastensa käsityötaitojen kehittymistä, koska kaikki osasivat mainita asiasta jotakin. Osa huoltajista koki lapsensa käsityötaitojen kehittymisen myönteisesti. Huoltajien vastuksista löytyi luottamus lapsen oppimiseen, että koko ajan voi kehittyä lisää. Käsityötaitojen kehittymistä pidettiin tärkeänä mm. jatko-opintoja ajatellen. Osa oli huolestunut taitojen riittämättömyydestä. Huoltajien mielestä paljon kaikkea kokeillaan ja tehdään. Huoltajien kokemuksista tuli esiin huoli siitä, että yritetäänkö opettaa liian monenlaisia asioita eikä näin pystytäkään keskittymään riittävästi mihinkään. Ennen maailma oli yksinkertaisempi, vai oliko.

### *Käsityön arviointi*

Huoltajille kerrottiin käsityöopetuksen arvioinnista. Käsityön tekemistä arvioidaan sanallisesti vuosiluokilla 1–3 ja numeroilla vuosiluokilla 4–9. Oppilaat arvoivat myös itseään, jolloin kyseessä on itsearviointi. Vertaisarvioinnissa oppilaat antavat palautetta toisilleen käsityöprosessista ja lopullisesta käsityötuotteesta. Huoltajilta kysyttiin miten he kokevat ja mitä he ajattelevat käsityön arvioinnista ja miten käsitöitä heidän mielestään pitäisi arvioida. Kaikki huoltajat olivat sitä mieltä, että numeroarviointi ei sovi käsityön oppimisen

arvioimiseen, koska käsityö on taitolaji ja numerot eivät kerro osaamisesta. Yksi huoltajista piti numeroarviointia sopivana, varsinkin vanhemmille oppilaille. Oppilaat vertailevat numeroita keskenään, mitä pidettiin huonona asiana. Sanallisen arvioinnin katsottiin sopivan hyvin käsityön oppimisen arviointiin. Sanallinen arviointi kertoo enemmän ja laajemmin osaamisesta ja innostaa oppimiaan lisää. Yksi huoltaja pohti ymmärtävätkö oppilaat sanallisen arvioinnin sisältöjä.

Itsearviointia pidettiin hyvänä asiana. Itseään pitää osata arvioida myös myöhemmin elämässä. Yksi huoltaja kuitenkin pohti, että osaavatko oppilaat arvioida itseään oikein, miten itsearviointia tulisi tehdä ja mitkä ovat itsearviointin kriteerit. Vertaisarviointista kysyttäessä kaikki huoltajat nostivat esiin mahdollisen kiusaamisen elementit, kun arvioidaan toisten tekemistä. Oppilaat voivat antaa toisilleen loukkaavaa palautetta antamalla suoraa kritiikkiä. Vertaisarviointia pidettiin tarpeellisena taitona oppia, jos se sujuu asiallisesti. Huoltajat uskoivat, että oppilaat arvioivat usein ystäviensä töitä.

*”Numeroarviointi pois. Käsityö on taitolaji. Sanallinen arviointi ja innostavuutta siihen. Vertaisarviointia en koe hyväksi. Lapset ovat niin erilaisia. Voi tulla kiusaamista.” (Informantti1)*

*”Lapset hyvin nuoria. Eivät välttämättä ymmärrä arvosanan tarkoitusta.” (Informantti6)*

*”Itsearviointi hyvä ja hyödyllinen.” (Informantti2)*

*”Opettaja arvioi hyvin.” (Informantti4)*

Kaikilla huoltajilla oli paljon kerrottavaa arvioinnista. Tämä aihe koettiin tärkeäksi ja se kosketti kaikkia huoltajia. Huoltajat luottivat opettajan antamaan arviointiin. Huoltajat ovat itse saaneet kouluaikana käsitöistä numeroarvioinnin. Kaikki totesivat numeroarvioinnin huonoksi asiaksi käsitöiden arvioinnissa. Huoltajien vastausten perusteella, koulussa tulisi opettaa oppilaille lisää arviointitaitoja. Oppilaiden tulisi saada opetusta itsearviointin ja vertaisarviointin tekemiseen, jotta arviointi olisi asiallista ja siitä olisi hyötyä käsityön opiskelussa. Vertaisarviointia pitäisi myös harjoitella oppilaiden kanssa. Oppilaiden tulisi ymmärtää mitä he tekevät, kun he arvioivat toistensa käsitöitä. Huoltajilla oli suuri huoli kiusaamisen mahdollisuudesta vertaisarviointia toteutettaessa. Kun oppilaat arvioivat ystävänsä käsityöprosessia ja -tuotetta voi kaverisuhde vaikuttaa objektiiviseen arvioon.

### *Huoltajien omat kokemukset käsityöopetuksesta*

Puolet huoltajista koki, että he eivät tiedä mitään tai riittävästi lastensa käsityöopetuksesta. Koulun tapaamisissa ei oteta esiin milloinkaan käsitöiden opetusta. Huoltajat tietävät asioista vain lastensa kertomina. Kokemuksia opetuksen riittämättömyydestä nousi esiin kahden huoltajan vastauksissa. Yksi huoltajista pohti, että riittääkö opetuksiksi se, että kerran porataan metallia. Yhdellä huoltajalla oli kokemus, että motivoivat työt saivat innostumaan ja tekemään käsitöitä.

*”Aika vähän käsitöistä puhutaan koulumaailmassa, keskitytään lukuaineisiin.”* (Informantti1)

*”En tiedä, miten oma lapsi kokee käsityötaitonsa ja puutöitä opetetaan. Näytetään asioita. Saako ihan oikeasti tehdä mitään? Taidot aika lailla pudonneet”* (Informantti2)

*”Ei mitään tietoa, mitä siellä tehdään.”* (Informantti5)

Huoltajat toivat esiin myös omia koulukokemuksiaan käsityöopetuksesta. Huoltajien omat käsityökokemukset olivat sekä hyviä että huonoja. Yksi huoltaja oli valinnut kaiken mahdollisen käsityön, mikä hänen kouluaikanaan oli mahdollista. Yksi huoltaja koki, että käsityö on nyt samanlaista kuin hänen aikanaan, ompelua, virkkaamista, kutomista ja puutöitä. Osalla huoltajista oli huonoja muistoja omista käsityötunneistaan. Opettaja oli ollut pelottava ja vaativa. Käsityöt koettiin aikaisemmin olleen teknisempiä kuin nyt. Muutaman huoltajan mukaan aikaisemmin sai tehdä enemmän. Maalta tulleet oppilaat osasivat enemmän käsityötaitoja, mutta nykyään ei ole merkitystä onko maalta vai kaupungista. Kädentaidot ovat huoltajien kokemusten mukaan ihan samalla tasolla kaikilla oppilailla tänä päivänä.

*”Olen valinnut kaikki käsityöt.”* (Informantti1)

*”Omat kokemukset ei hirveen lämpöisiä.”* (Informantti2)

*”Annettiin tehdä enemmän.”* (Informantti3)

*”Vaativa oli oma käsityöope. Pelottava.”* (Informantti4)

Vanhempia huoletti opetuksen riittävyys, eli ehditäänkö oppia kaikki asiat, mitä tavoitteisiin on kirjattu. Huoltajien kokemusten perusteella voidaan vetää johtopäätös, että ollaan huolestuneita oppilaiden taitojen vähentymisestä. Huoltajat saivat tietoa käsityöopetuksesta lapsiltaan. Nykyaikaisesta käsityöopetuksesta puhutaan vähän tai ei ollenkaan kodin ja koulun tapaamisissa, joissa keskitytään vain lukuaineisiin. Opettajien tulisikin huoltajien tapaamisissa

ottaa esiin myös käsityöopetuksen tavoitteet ja oppilaan onnistumiset tässä oppiaineessa. Osa huoltajista koki, että muutosta käsityöopetuksessa ei ole tapahtunut heidän kouluajoistaan tähän aikaan. Samoja asioita ja taitoja opitaan yhä edelleen.



## 6 Yhteenveto tuloksista

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia huoltajien kokemuksia nykypäivän käsityön opetuksesta, monimateriaalisesta käsityöoppiaineesta ja oppiaineen laaja-alaisista tavoitteista, joiden perusteella tutkija vetää tulokset yhteen merkityksiksi perustaen johtopäätösten teon tuloksiin ja teoreettiseen taustaan. Tämä tutkimus tehtiin korona-aikana, jolloin ylimääräisen ajan on todettu lisäävän käsillä tekemistä ja harrastamista (Niiranen 2020). Tutkimuksessa haettiin vastausta kysymykseen ”Minkälaisia kokemuksia oppilaiden huoltajilla on nykyisestä käsityönopetuksesta, monimateriaalisesta käsityönopetuksesta ja oppiaineen tavoitteista?” Tämän tutkimuskysymyksen kautta toivottiin saatavan vastauksia siihen, näkyykö käsityönopetus oppilaiden kotona ja miten se näkyy. Tavoitteena oli myös saada tietoa, huomaavatko huoltajat käsityötaitojen kehittymisen. Tutkimuksen pääkäsitteet olivat käsityöoppiaine, huoltaja ja kokemus. Näiden käsitteiden ja teoreettisen viitekehyksen perusteella rakennettiin teemahaastattelurunko, joka antoi vastauksia asetetuista teemoista.

Laadulliseen tutkimukseen kerätty haastatteluaineisto oli pieni (N=6). Haastatteluissa tuli ilmi, että huoltajat kokivat aiheen mielenkiintoiseksi ja tärkeäksi. Lasten luokka-asteella ei ollut vaikutusta huoltajien kokemuksiin. Tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää, mutta tutkimus antaa joitakin suuntaviivoja huoltajien kokemuksista nykyaikaisesta käsityönopetuksesta. Kun tutkija esittää ja kuvaa mahdollisimman monipuolisesti ja tarkasti tutkimuksen vaiheet ja miten tutkimuksen aineisto on käsitteellistetty, on mahdollista tehdä yleistyksiä (Eskola Suoranta 2005, 65).

Aineistosta nousevien kokemusten perusteella voidaan varovaisesti todeta, että huoltajien tiedot käsityöopetuksen tavoitteista olivat puutteelliset. Käsityönopetuksen tavoitteet eivät olleet huoltajille tuttuja. Monet kuulivat ne ensimmäisen kerran haastattelutilanteessa. Vastauksista voidaan päätellä huoltajien tyytyväisyys käsityönopetuksen tavoitteiden suhteen ja niitä pidettiin riittävän laajoina. Aineistosta nousevien kokemusten perusteella voidaan myös varovaisesti myös päätellä, että huoltajat kokevat käsityönopetuksen tärkeäksi oppiaineeksi, koska suuri osa toivoi käsityönopetukseen lisää tunteja. Hyväksi koettiin myös se, että käsityön valinnaisuus antaa mahdollisuuden valita tämä oppiaine, jos oppilas on kiinnostunut käsitöiden tekemisestä.

Kaikki huoltajat korostivat perustaitojen merkitystä käsityönopetuksessa. Konkreettisia taitoja kuten ompelua, neulomista ja puutöitä katsottiin tarvitsevan tänäkin päivänä. Hyvänä asiana

koettiin käsityöopetuksen luovuus ja monipuolisuus, mikä näkyy myös oppilaiden osallisuudessa, vaikutusmahdollisuuksissa ja oppilaslähtöisessä opetuksessa. Huoltajat pitivät opettajan rooli tärkeänä käsityötaitojen opettamisessa. Käsityöopetuksessa tapahtuneita muutoksia pidettiin hyvinä ja monipuolisten kädentaitojen opettelemisen merkityksen tarpeellisenä. Perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteissa korostetaankin (OPH 2014) kasvatuksen ja opetuksen lisäksi perusopetuksen tehtävää ohjata oppilaita yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuurisen tehtävän ja tulevaisuustehtävän suuntaan.

Oppilaat toivat käsitöitä kotiin ja ne koettiin tärkeiksi. Huoltajat kehuivat ja kannustivat lapsiaan. Osassa perheitä käsityötuotteet tulevat käyttöön ja ne laitetaan esille. Kaikkien kotona käsitöitä ei paljon näy. Käsityöstä innostuneet lapset keskustelivat käsitöiden tekemisestä kotonaan vähempien kanssa. Muutamassa kodissa oli erilaisia käsityövälineitä kuten ompelukone, virkkuukoukkuja, työkaluja, joita lapset saivat käyttää. Yhteiskunnan ja elämäntapojen muutos näkyi huoltajien antamissa vastuksissa: kodeissa ei enää ole tiloja ja välineitä käsitöiden harrastamiseen. Tahtoa ja halua huoltajilla olisi käsitöiden tekemiseen. Huoltajien vastauksissa korostui käytännön perustaitojen merkitys, joilla pärjää elämässään. Ehkä yllättävänä voidaan pitää sitä, että huoltajat eivät nostaneet esiin käsityön hyvinvoinnin merkitystä. Huoltajat kuitenkin näkivät, että käsityöopetuksella on merkitystä tämän päivän yhteiskunnassa ja lasten tulevaisuudessa. Huoltajat seuraavat lastensa koulutyötä ja myös käsityötaitojen kehittymistä. Huoltajat kokivat yhteistyön koulun kanssa myönteiseksi. Osalla informanteista oli positiivisemmat ajatukset lapsensa käsityötaitojen kehittymisestä kuin muilla informanteilla. Huoltajia huolestutti mm. se, että kokeillaanko ja tehdäänkö liika, mutta ei ehditä keskittymään riittävästi mihinkään. Käsityötaitojen kehittyminen koettiin tärkeäksi myös jatko-opintoja ajatellen.

Arviointi herätti paljon keskustelua haastattelutilanteissa. Arvioiminen on taito, jota oppilaan tulisi osata hyödyntää omassa arjessaan käsityöopetuksen tuloksena (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 430). Kukaan huoltajista ei pitänyt numeroarviointia hyvänä käsitöiden arvioinnissa. Sanallisen arvioinnin koettiin sopivan luovaan käsityöoppiaineeseen paremmin. Itsearviointia pidettiin hyödyllisenä, mutta sitä tulisi opettaa perusteellisemmin oppilaille. Vertaisarvioinnin kohdalla jokainen huoltaja nosti esiin kiusaamisen mahdollisuuden. Huoltajat luottivat opettajan antamaan arviointiin. Luottamus suomalaiseen koulujärjestelmään on tutkimusten mukaan korkea, mutta on laskenut viime

vuosina. Erityisesti ollaan huolissaan koulutuksen resursseista (TAT 2018, Martela & Ahokas 2021, 4).

Huoltajilla oli kokemusta käsityöopetuksesta sekä omien lastensa kautta ja oman kouluhistoriansa kautta. Huoltajien antamat nimitykset käsityöopetuksesta mm. rätkikässä, puukässä voivat kertoa heidän omista käsityökokemuksistaan. Vanhaa sukupuolisidonnaista käsityöopetusta ei kannattanut kukaan haastatelluista huoltajista tässä tutkimuksessa. Suomessa sukupuolinen työnjako käsityöopetuksessa oli itsestään selvyys ennen 1970-luku (Marjanen 2012, 41.) Uuden opetussuunnitelman mukaista monimateriaalista ja kokonaisvaltaista käsityöopetusta on toteutettu jo useita vuosia. On mahdollista, että huoltajien kokemukset ovat muuttuneet opetussuunnitelman ja tavoitteiden muuttuessa.

Huoltajat olivat huolestuneita lasten käsityötaitojen vähentymisestä. Huoltajat saivat tietoa käsitöistä lastensa kautta. He toivoivatkin, että vanhempaintapaamisissa nostettaisiin esiin myös käsityöopetus ja oppiminen. Huoltajat olivat huomanneet muutoksia käsitöiden opettamisessa esim. monimateriaalisuudessa ja kovan ja pehmeän käsityön opettamisessa kaikille. Oppilaiden huoltajien omat kokemukset käsityöopetuksesta ja sen tavoitteista edustavat kulloisenkin ajan opetussuunnitelmaa. Muutamat huoltajista kokivat, että muutosta ei juurikaan ole tapahtunut heidän kouluajoistaan tähän aikaan.

Koko historiansa ajan suomalaisessa koulukäsityössä on tapahtunut suuria muutoksia. Yhteiskunta on muuttunut aikojen saatossa, opetussuunnitelmat, käsityö oppiaineena on muuttunut samoin kuin oppilaat ovat muuttuneet. Oppilaiden henkilökohtainen hyvinvointi ja hyvinvoinnin lisääminen oppimalla uusia tekniikoita ja tekemisen yhdistäminen omaan elämään näkyy tämän päivän käsityöopetuksessa. (Marjanen & Metsärinne 2019, 62, 64–65.) Kaikki huoltajat pitivät käsityötä hyödyllisenä oppiaineena. Tämän tutkimuksen tuloksista ei saatu koko totuutta, mutta tämän tutkimuksen lähtökohtien perusteella saatiin uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön.

## 7 Pohdinta

Tutkimuksessa tarkasteltiin huoltajien kokemuksia nykypäivän käsityöopetuksesta, monimateriaalisesta käsityöoppiaineesta ja oppiaineen laaja-alaisista tavoitteista. Tässä tutkimuksessa käytettyjen lähteiden aikaväli ulottui 1970-luvun kirjallisuudesta tähän päivään saakka. Tutkimuksessa varmistettiin, että tutkimuskysymys kohtaa aineiston tarkoituksenmukaisella tavalla. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että huoltajat kokevat käsityöopetuksen hyödyllisenä oppiaineena lastensa tulevaisuutta ajatellen. Käsityöoppiaineen kautta opitaan taitoja ja tietoja, joilla koetaan olevan merkitystä tulevaisuudessa.

Koulun tulee varustaa oppilaita jatkuvan oppimisen yhteiskuntaan, jossa tiedot ja taidot kehittyvät koko elämän ajan. Maailma on kompleksisempi ja monimuotoisempi kuin aikaisemmin, ja työstä tulee oppimista ja oppimisesta tulee työtä. Tarvitaan reagointikykyä, jotta pystytään ennakoimaan odottamattomiakin asioita, ilmiöitä ja taitoja. Ainoat asiat, joista voimme olla varmoja, ovat muutos ja yhteys toisiin monimutkaisessa yhteiskunnassa. Taitavat ja joustavat oppijat menestyvät näissä olosuhteissa (Boud 2000, 4).

Huoltajat pitivät käsitöiden opettamista tärkeänä ja opittavia taitoja tarpeellisina. Taito- ja taideaineissa sovelletaan asioita, joita opetetaan esimerkiksi matematiikan tai fysiikan tunneilla. Niissä myös opetetaan asioita, joita tarvitaan ja voidaan soveltaa muiden oppiaineiden tunneilla. Oppilaan oppimismotivaatiota lisää se, että hän on oppinut asioita, joita oikeasti voi hyödyntää ja joita tarvitaan. Käsityö on tärkeä oppiaine myös laaja-alaisen oppimisen näkökulmasta. Parhaimmillaan käsityöoppiaine on dialogia muiden oppiaineiden kanssa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada haastattelujen avulla syvällisempää tietoa huoltajien kokemuksista nykyaikaisesta, monimerkityksellisestä käsityöopetuksesta. Tutkimusta voisi jatkaa laajalla huoltajille suunnatulla kyselyllä, jolloin saataisiin tietoa tulosten yleistettävyydestä. Haastatteluun valikoituivat ne huoltajat, jotka ilmoittivat kiinnostuksena osallistua tutkimukseen, joten heidän vastauksensa eivät edusta kaikkien huoltajien käsityksiä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin kokemuksia ja saatiin myös näkemyksiä ja tietoa merkityksistä (Laine 2005, 31; Dewey 2012, 113–132; Willig 2008, 53).

Oppilaat voivat paremmin koulussa, jos heidän huoltajansa ovat kiinnostuneita lasten koulunkäynnistä ja osallistuvat siihen. Riippumatta huoltajien koulutuksesta, kotikielestä tai

perherakenteesta, perheen osallistuminen lapsen koulunkäyntiin parantaa lapsen koulusaavutuksia. (Siniharju 2003, 159–160.) Tässä tutkimuksessa huoltajat asennoituivat myönteisesti yhteistyöhön. Huoltajat kertoivat, että opettajien ja huoltajien tapaamisissa ei puhuttu käsityön opetuksesta tai oppimisesta mitään. Huoltajien tapaamisissa opettajan olisi tarpeellista ottaa esiin myös käsityöopetuksen sisällöt ja tavoitteet sekä se, miten oppilas on suoriutunut niissä. Näin huoltajien tiedot käsityöopetuksesta voisivat lisääntyä.

Tutkijan oma ajattelu kehittyi paljon tämän tutkimusprosessin aikana. Erilaiset tutkimukset, artikkelit ja journalit avasivat ajattelua ja lisäsivät tietoisuutta tutkittavan ilmiön kompleksisuudesta. Ajattelu kehittyi arkisista oletuksista käsitteellisemmäksi ja teoreettisemmaksi. Tutkimuksen tekijä on ottanut tutkivan opettajan ensiaskelia. Kiinnostuksen ja motivoitumisen kautta tutkija on oppinut reflektoimaan omaa tekemistään (Niikko 2015, 250–255).

Laadullisen tutkimuksen odotusarvona ja tavoitteena on tarjota uutta ja hyödyllistä tietoa hyödynnettäväksi päätöksenteon ja toiminnan eri tasoilla (Puusa & Julkunen 2020, 201). Tämän tutkimuksen valmistuttua voidaan pohtia lisäksi myös sitä, mitä lisäarvoa tutkimus tuo aikaisemmalle tutkimukselle. Tämä tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että käsityöopetus tulisi integroida paremmin koulun muuhun opetukseen. Yhteistyötä eri oppiaineiden kanssa tulisi lisätä. Käsityöopetuksen tavoitteita ja sisältöjä tulisi esitellä ja niitä tulisi käsitellä enemmän huoltajien kanssa. Tämä edellyttää, että muutkin kuin käsityöopettajat tuntevat oppiaineen keskeiset sisällöt riittävän hyvin.

Toivon, että tämä tutkimus omalta osaltaan tuo uutta ja hyödyllistä tietoa koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja alan tutkimukseen.

## 7.1 Tutkimuksen uskottavuus

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on kysymys tutkimusprosessin luotettavuudesta, miten perustellaan käytetyt menetelmät ja miten tulokset on analysoitu (Eskola & Suoranta 1998, 210). Laadullisen tutkimuksen tarkastelussa käytetäänkin mieluummin sanaa uskottavuus eikä luotettavuus (Puusa & Julkunen 2020, 190; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 167), koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ilmiötä syvällisesti, kuvailemalla ilmiötä monipuolisesti ja perinpohjaisesti. Arvioinnin kohteena ovat tutkijan tekemät ratkaisut, jokainen tutkimuksessa tehty valinta suhteessa teoriaan, käytetty analyysimenetelmä, tutkimusaineiston luokittelu, teemoittelu, tulkinta ja johtopäätökset (Vilkkä 2005, 158–159). Tämä vahvistaa tutkimuksen reliabiliteettia. Laadullisessa tutkimuksessa reliaabeliuden ja validiuden käsitteitä pitää pohtia mm. sen kautta, miten tutkija on sisäistänyt laadullisen tutkimuksen ominaisuudet. Reliabiliteetissa on kysymys tutkimuksen yhtenäisyydestä ja tutkimusprosessin johdonmukaisuudesta. (Aaltio & Puusa 2020, 179–180; Puusa & Julkunen 2020, 201.) Johdonmukaisuus näkyy teoriaosan, aineistonhankinnan, analyysimenetelmien ja raportointitavan loogisena yhteytenä. Tutkijan on kyettävä perustelemaan kaikki tutkimukselliset valinnat tutkimusprosessin eri vaiheissa (Perttula 1995, 102–103).

Validius voidaan nähdä laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan ilmiön eheytenä, mikä näkyy tutkimuksen tuloksissa ja tulosten käsittelytavassa. Ilmiökeskeisyys on keskeistä fenomenologisella laadullisen tutkimuksen kentällä. Laadullisessa tutkimuksessa sisäinen validiteetti on tutkimuksen päättelyketjujen perusteellista avaamista. Tämä tutkimuksen havaintojen, tulkintojen ja koko prosessin perusteellinen kuvaaminen tuo tähän laadulliseen tutkimukseen uskottavuutta. Puusa ja Julkunen (2020, 192, 201) sanovatkin tämän perusteellisen kuvaamisen liittyvän läheisesti tutkimuksen sisäiseen validiteettiin. Validiteetti on sitä, että tutkimuksessa kuvatut tapahtumat ovat yleisesti totta ja tutkimusilmiö voidaan kiistatta osoittaa.

Tässä tutkimuksessa avataan tutkimuksen vaiheet lukijalle tutkimuseettiset näkökulmat selkeästi ja yksityiskohtaisesti huomioiden. Näin toimiessa, tämän tutkimuksen uskottavuutta voidaan paremmin arvioida. Uskottavuus -käsitettä voidaan tarkastella myös vastaavuutena, siirrettävyytenä, varmuutena ja vahvistettavuutena (Lincoln & Cuba 1985, 290). Vastaavuus ilmenee tässä tutkimuksessa, kun analysointivaiheessa käytettiin alkuperäistä aineistoa ja analyysin eri vaiheissa toistuvasti palattiin alkuperäiseen aineistoon. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan siirrettävyydestä eikä yleistettävyydestä (Lincoln & Cuba 1985, 316).

Laadullisen tutkimukselle ominaista on ainutkertaisuus, minkä vuoksi siirrettävyys ei ole mielekästä sosiaalisten tilanteiden eroavaisuuksien johdosta (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tässä tutkimuksessa on yritetty kuvata tarkkaan tutkimusaineisto ja tutkimuksen kulku. Näin voidaan päätellä, kuinka paljon tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa muihin tutkimuksiin (Rönkkö 2011, 149). Laadullisen tutkimuksen varmuudesta puhutaan, kun arvioidaan tutkijasta, tutkimuksesta tai tutkittavasta ilmiöstä johtuvien tekijöiden arviointia. Nämä seikat pitäisi ottaa huomioon tutkimustilannetta arvioitaessa. Varmuuteen liittyy myös tutkimukseen valittujen huoltajien määrä, edustavuus ja aineiston relevanttius. (Rönkkö 2011, 149–150.) Tässä tutkimuksessa haastateltavia oli kuusi, joten kysymyksessä on laadullinen näyte, jolloin saadaan syvällisempää tietoa aineistosta kuin esimerkiksi kyselytutkimuksella. Vahvistettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten perustumista aineistoon eikä tutkijan omiin käsityksiin (Lincoln & Cuba 1985, 323). Kun tutkija löytää aikaisempia vastaavaa ilmiötä tarkastelevia tutkimuksia, saa tutkija vahvistusta omaan tutkimukseensa tulkintoihin (Eskola & Suoranta 1998, 212).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen uskottavuus tulee ymmärtää laajemmin kuin vain reliaabelius ja validius käsitteiden kautta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee myöntää subjektiivisuus ja se, että tutkija on tutkimuksena keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tutkimuksen uskottavuutta nostaa se, että tutkija tekee läpinäkyväksi oman päättelynsä, analysoidessaan ja tehdessään johtopäätöksiä saaduista tuloksista. Tutkimuksessa teorian, aineiston, analyysimenetelmien ja tulosten tulee olla yhteensopivia, jonka seurauksena tutkimuksen käsitteet, tutkimuskohteen vuorovaikutus, analysointi ja käsitteellistäminen muodostavat kokonaisuuden ja vahvistavat tutkimuksen uskottavuutta (Puusa & Julkunen 2020, 201). Tutkimustulosten tulee olla sidoksissa siihen todellisuuteen, mikä tutkimustilanteessa on olemassa (Perttula 1995, 102).

## 7.2 Tutkimuksen eettistä tarkastelua

Kun arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, on nostettava esiin myös tutkimuksen eettinen arviointi. Tutkimus on kohdennettava selkeästi tiettyyn tarpeeseen. Tutkijan on perusteltava tutkimuksen tarve ja tiedon puute tutkittavasta aiheesta. Aiheen lisäksi on perusteltava myös menetelmä, jolla tutkimus on toteutettu. Tutkijan tulee pyrkiä totuuteen koko tutkimusprosessin aikana ja tutkimuksen tuloksia analysoidessa. (Kauppinen-Saaranen & Puusniekka 2009, 6–19.) Eettisten näkökulmien huomioon ottaminen on laadullisen tutkimuksen laadun arviointia. Eettiset kysymykset nousevat esiin aina, kun tutkija ja tutkittava kohtaavat. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) painottaa, että ”ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen perustana tulee olla tutkittavien henkilöiden luottamus tutkijoihin ja tieteeseen.” Tutkittavien tulee osallistua haastatteluun vapaaehtoisesti ja heidän anonymiteettinsa tulee taata. Tutkimukseen osallistuvilta on saatava tietoon perustuva suostumus osallistua tutkimukseen. (Kohonen, Kuula & Luumi 2019, 7–8.)

Osallistuessaan tutkimukseen tutkittavalla henkilöllä on oikeus osallistua vapaaehtoisesti, mutta myös oikeus kieltäytyä osallistumasta, keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa ilman kielteisiä seurauksia hänelle itselleen, peruuttaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen milloin tahansa, ”saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta kuten siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa ja millaiseksi kerättävän aineiston käsittelyn ja säilyttämisen elinkaari on suunniteltu. Informaatio annetaan tutkittavan ymmärtämällä kielellä kirjallisessa tai sähköisessä muodossa aina, kun se on mahdollista. Hänelle annetaan riittävästi harkinta-aikaa osallistumispäätöksen tekemiseen, ja hänen tutkimustansa koskeviin kysymyksiinsä vastataan.” Tutkimukseen osallistuvalla on oikeus saada ymmärrettävä ja totuudenmukainen kuva tutkimuksen tavoitteista sekä osallistumisesta mahdollisesti koituvista haitoista ja riskeistä. (Kohonen, Kuula & Luumi 2019, 8–9.)

Hyvää tutkimuseettistä toimintaa on myös se, että tutkija antaa tutkittaville riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen käytännön toteutuksesta. Haastattelujen toteutuksessa on otettava huomioon tutkimuseettiset näkökohdat eli tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, haastateltavan vahingoittumisen välttäminen. Tutkimuksessa on oltava tarkkana, että henkilön tiedot pysyvät salaisina ja tietoturva-asioista huolehditaan haastattelun ja tutkimuksen tekemisen aikana sekä tulosten julkaisun jälkeen. (Kohonen, Kuula & Luumi 2019, 9–13.) Haastateltavan tulee osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti ja haastateltavalle tulee antaa



sopivat tiedot tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414–422; Eskola & Suoranta 2005, 52–59.) Haastateltavan on tunnettava olonsa hyväksi ja turvalliseksi paitsi haastattelun aikana niin myös haastattelun jälkeen (Willig 2008, 24–25).

Tässä tutkimuksessa huoltajilta kysyttiin tietoon perustuvaa suostumusta ja halukkuutta osallistua tutkimukseen tutkimuslupalomakkeella (liite 2). Tutkimuslupalomakkeessa kerrottiin haastattelujen nauhoittaminen ja niiden tallentaminen yliopiston SeaFile -pilvipalveluun, josta ne poistetaan tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessa ei käsitelty henkilötietoja. Tutkimukseen osallistuville annettiin kaikki olemassa ollut tieto tutkimuksesta, ja heille annettiin mahdollisuus kysyä siitä ja kommentoida sitä. Heillä oli myös oikeus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen.

Tutkimuksen toteuttamisesta ei pyydetty ihmistieteiden toimikunnan eettistä ennakkoarviolausuntoa, koska tutkimukseen osallistumisessa ei poikettu tietoon perustuvan suostumuksen periaatteesta, siinä ei puututtu tutkittavien fyysiseen koskemattomuuteen, tutkimus ei kohdistunut alle 15-vuotiaisiin ilman huoltajan erillistä suostumusta tai informointia, tutkimuksessa ei esitetty poikkeuksellisen voimakkaita ärsykeitä, siinä ei aiheutettu tutkimukseen osallistuville tai heidän ”läheisilleen” normaalin arkielämän rajat ylittävää henkistä haittaa eikä tutkimuksen toteuttaminen merkinnyt turvallisuushkaa tutkimukseen osallistuville, tutkijalle tai heidän läheisilleen.” (Kohonen, Kuula & Luumi 2019, 16.)

### 7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen mielenkiintoiset tulokset antavat signaalin, että aihetta kanttaa tutkia lisää. Tulevat tutkimukset uudenaikaisissa tutkimusasetelmissa voisivat suuntautua tutkimaan käsityöiden esiintymistä arjessa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että käsityöopetusta pidetään merkityksellisenä oppiaineena. Huoltajat kokivat, että käsityötaitoja tarvitaan tulevaisuudessa. Huoltajien kokemukset käsityöopetuksesta ja käsityöstä oppiaineena olivat siis pääsääntöisesti positiivisia. Tässä tutkimuksessa ei ollut mukana oppilaita. Mielenkiintoista olisikin tutkia ja verrata oppilaiden ja huoltajien kokemuksia käsityöopetuksesta ja tutkia, vastaavatko oppilaiden kokemukset ja huoltajien kokemukset toisiaan.

Tutkimuksen kohdejoukko oli pieni ( $N=6$ ), joten yleistä tämän tutkimuksen perusteella ei voi tehdä. Seuraava jatkotutkimus voisikin kohdistua isompaan koejoukkoon. Sähköisiä kyselylomakkeita hyödyntäen voitaisiin tutkia ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ja lukiolaisten kokemuksia käsityöopetuksesta. Mielenkiintoista olisi tutkia teoriapainotteisen lukion ja käytännön taitoihin painottuvan ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kokemuksia peruskoulun käsityöopetuksesta ja sen merkityksestä jatko-opintoihin ja elämään.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa ja P. Juuti (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Printon Trükikoda, Tallinna, 177-188.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Turenki: Hansaprint Oy.
- Balli, S. J., Wedman, J. F. & Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *The Journal of Experimental*
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010). Draft White Paper 1. Defining 21<sup>st</sup> century skills. The university of Melbourne. Luettu 1.8.2021. [file:///C:/Users/KOUSJ2/AppData/Local/Temp/Draft\\_White\\_Paper\\_1\\_Defining\\_21st\\_Centur.pdf](file:///C:/Users/KOUSJ2/AppData/Local/Temp/Draft_White_Paper_1_Defining_21st_Centur.pdf) Luettu 2.8.2021.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167. Luettu 1.8.2021. [https://www.researchgate.net/profile/David-Boud/publication/241580761\\_Sustainable\\_Assessment\\_Rethinking\\_Assessment\\_for\\_the\\_Learning\\_Society/links/5624a9cd08aed8dd1948d02c/Sustainable-Assessment-Rethinking-Assessment-for-the-Learning-Society.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Boud/publication/241580761_Sustainable_Assessment_Rethinking_Assessment_for_the_Learning_Society/links/5624a9cd08aed8dd1948d02c/Sustainable-Assessment-Rethinking-Assessment-for-the-Learning-Society.pdf) Luettu 1.8.2021.
- Bransford, J., Brown, A., Cocking R., Donovan Suzanne, Pellegrino, J. (2004). (Toim.) Miten opimme: aivot, mieli, kokemus ja koulu. National Research Council. Committee on learning Recerach and Educational Practice. Juva. Wsoy.
- Carlson, N. (2017). Näkökulmia sukupuolisensitiiviseen käsityöopetukseen: Käsityöopettajien kokemuksia sukupuolittuneesta käsityöstä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.
- Campbell, J.R. & Verna, M.A. (2008). Effective Parental Influnce: Academic home climate linked to children's achievement. Pages 501–519. Published online: 30 May 2008. Luettu 3.8.2021. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803610701785949>
- Dauber, S.L., Epstein, J. L. (1989). Parent Attitudes and Practices Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. Report No. 33. Luettu 5.1.2021. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314152.pdf>
- Dewey, John. (2005). *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing group.
- Dewey, J. (2012). *Filosofian uudistaminen*. Tampere: Vastapaino Oy.
- Education, 66, 31-48. <https://core.ac.uk/download/pdf/149233747.pdf> Luettu 3.8.2021
- Ekström, A., Lindwall, O. & Säljö, R. (2009). Questions, Instructions, and Modes of Listening in the Joint Production of Guided Action: A Study of Student-Teacher Collaboration in Handicraft Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 497–514.
- Epstein, J& Sanders, M. (2005). School-Family-Community Partnership and Educational Change: International Perspectives. Teoksessa A. Hargreaves. (Toim.) *Extending Educational Change*, 202-224. Luettu 5.1.2021 [https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-4453-4\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-4453-4_10)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa Raine Valli ja Juhani Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: Bookwell Oy.
- Epstein, J & Sanders, M. (2005). *School-Family-Community Partnersips and Educational Change; International Perspectives*. Luettu 15.2.2021 [https://www.researchgate.net/publication/225906701\\_School-Family-](https://www.researchgate.net/publication/225906701_School-Family-)

- Epstein, J. L. & Sheldon, S.B (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnership. *Aula Abierta*. Volumen 48, número 1, enero-marzo, 2019/p. 31–42. Luettu 1.8.2021. <file:///C:/Users/KOUSJ2/AppData/Local/Temp/13094-Texto%20del%20art%C3%ADculo-28039-1-10-20190201-1.pdf>
- Eva. Elinkeinoelämän valtuuskunta (2021). Luettu 18.11.2021. <https://www.eva.fi/blog/2021/06/08/pandemiassakin-suomalainen-luottaa-presidenttiin-poliisiin-ja-puolustusvoimiin/>
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2017). *Johdatus tieteellisen ajatteluun*. Tallinna: Gaudeamus Oy
- Hilmola, A. (2009). Käsityön opetuksen suunnittelun ja toteutuksen alkuperää etsimässä. tutkimus käsityön teknisen työn sisältöjen opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä peruskoulun yläluokilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. osa 291. Helsinki: Wiresidos Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki. Yliopistopaino.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). *Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena*. Teoksessa Anu Puusa ja Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Huotilainen, M. (2014). Mitä aivoissa tapahtuu, kun kädet tekevät käsitöitä. Luettu 4.1.2021. [https://prezi.com/\\_nuillr8ukx7/mita-aivoissa-tapahtuu-kun-kadet-tekevat-kasitoita/](https://prezi.com/_nuillr8ukx7/mita-aivoissa-tapahtuu-kun-kadet-tekevat-kasitoita/)
- Hyvärinen, M. (2017). *Haastattelun maailma*. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaari. (Toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Illum, B., & Johansson, M. (2012). Transforming physical materials into artefacts - learning in the school's practice of sloyd. *Techne Series A*, 19 (1), 2-16.
- Judén-Tupakka, S. (2008). Askelia fenomenologiseen analyysiin. *Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa*. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen ja V-M. Värri (Toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 62–90.
- Jyrhämä, R. Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2010) *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. Luettu 29-7-2021. <https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Kansan arvot (2018). Luettu 18.11.2021. <https://www.tat.fi/wp-content/uploads/2018/12/Kansan-arvot-2018-tutkimusraportti-avainhavainnot.pdf>
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Karila, K. (2017). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Turenki: Hansaprint Oy, 91–108.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2017). Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työskentely. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (Toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Turenki: Hansaprint Oy, 34–47.
- Karvonen, J. (1970). Opettajien asenteet, odotukset ja oppimistulokset jatkokoulutuksessa 1. Teoreettinen viitekehys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 63.
- Kaukinen, L. K. (2009). Käsityöopetuksen tarkoitusta etsimässä. Teoksessa R. Koskennurmi-Sivonen, A-M. Raunio & M. Luutonen (toim.) *Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimiseen*. Pirkko Anttila 80-vuotta. Syntymäpäiväseminaari. Puheenvuorojen tiivistelmät. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kotitalous- ja

- käsityötieteiden laitoksen työpapereita 2, 7–9. Luettu 5.1.2021.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4809/PirkkoAnttila80vuotta.pdf?sequence#page=7>
- Kielitoimiston sanakirja (2007). 2. osa. L- R. 2. painos. Helsinki: Kotimaistenkielten tutkimuskeskus
- Kohonen I., Kuula-Luumi A. & Spoof, S-K. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Luettu 5.12.2021.  
[https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf)
- Kojonkoski-Rännäli, S (1995). Ajatus käsissämme. *Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 109.
- Kojonkoski-Rännäli, S. (2009). Laadun käsite ja laatutietoisuuden kehittyminen käsityössä. Teoksessa Metsärinne, M. (toim.) *Käsityökasvatus tieteenalana 20 v. Research in Sloyd Education and Craft Science*. A: 15/2009.
- Kojonkoski-Rännäli, S. (2014) *Käsin tekemisen filosofia*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö. Turku: Painosalama.
- Kokko, S. (2011). Learning crafts as practices of masculinity. Finnish male trainee teachers' reflections and experiences. *Gender and Education* 24 (2), 177–193.
- Kokko, S. (2012). Käsin tehty sukupuoli. Käsitöiden feminiinisten ja maskuliinisten käytäntöjen oppiminen luokanopettajaksi opiskelevien naisten ja miesten muistoissa. *Naistutkimus – Kvin-noforskning* 1/2012, 21–33.
- Korhonen, M. (2017). Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (Toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Turenki: Hansaprint Oy, 51–69.
- Kotkavirta, J. (2002). Kokemuksen ehdot ja hahmot: Kritik der reinen vernunft ja phänomenologie des geistes. Teoksessa Leila Haaparanta ja Erna Oesch (toim.) *Kokemus*. Tampere: Juvenes Print Oy, 15–36.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa: J. Toikkanen & I.A. Virtanen (Toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Vaajakoski: Lapland University Press, 41–63.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli Raine ja Juhani Aaltola (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: Bookwell Oy.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. (2011). Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportti 2011: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta. (2019). 8.4.1983/361. Finlex. Luettu 17.2.2021.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1983/19830361>
- Lappalainen, E-M. (2005). Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Akateeminen väitöskirja. Oulu yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 10.
- Lehtonen, M. (1998). Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohta. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Lehtolainen, R. (2008). Keltaista ja kimaltavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä koulun ja kodin yhteyteen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia Paedagogica* 35.
- Lepistö, J. (2003). Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja. Saraja A. osa 219. Turku: Painosalama Oy.
- Lepistö, J., Rönkkö, M-L. & Tuikkanen, W. (2013). monipuolinen käsityön opetus sukupuolisen tasa-arvon toteuttajana. Käsityön aineenopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajien kokemuksia monipuolisen käsityön opiskelusta ja käsityön sukupuolittuneisuudesta. teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyslä (Toim.) *Maaailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Helsinki. opetushallitus, 98–115. Luettu 31.10.2021. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/309399/Paivarinta\\_Satu\\_Pro\\_gradu\\_2019.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/309399/Paivarinta_Satu_Pro_gradu_2019.pdf?sequence=2)
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Marjanen, P. (2012). Koulukäsityö vuosina 1866–2003. Kodin hyvinvointiin kasvattavista tavoitteista kohti elämänhallinnan taitoja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden laitos. Sarja C, Osa 244.
- Marjanen, P. & Kaipainen, M. (2016). Kaavoituksen opettaminen osana koulun käsityön-opetuksen muutosta 1900-luvulla. *Kasvatus ja Aika* 10 (3), 22–40. Luettu 7.1.2021. <file:///C:/Users/KOUSJ2/AppData/Local/Temp/68655-Artikkelin%20teksti-84579-1-10-20171215.pdf>
- Marjanen, P. & Metsärinne, M. (2019). The Development of Craft Education in Finnish Schools. *Nordic Journal of Educational History*. Vol. 6, no. 1 (2019), pp. 49–70.
- Martela, F. & Ahokas, J. (2021). Kyllä kansa tietää. Suomi tarvitsee koetun hyvinvoinnin mittarin. *Eva-analyysi* No. 98. 14.9.2021. Luettu 18.11.2021. <https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2021/09/eva-analyysi-no-98.pdf>
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia-sarja* 4. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsärinne, M. (2003). Teknisen käsityön visio-opetus ja -oppiminen. Toiminta- ja tapaustutkimus peruskoulun 9. luokalla. turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 198. Turku: Painosalama Oy.
- Metsärinne, M. (2008). Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussuunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena – kohti monipuolista koulukäsityön tutki-musta ja käytänteitä. *Techné Serien, Research in Sloyd Education and Craft Science A*: 13/2008. Turunyliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Mietola, R. & Lappalainen, S. (2005). ”Hullunkurisia perheitä” Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (Toim.) *Kenen kasvatus?* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 112–135.
- Miettinen, T. (2010). Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa Timo Miettinen, Simo Pulkkinen ja Joona Taipale (toim.) *fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale J. (2010). Johdanto. Teoksessa Timo Miettinen, Simo Pulkkinen ja Joona Taipale (toim.) *fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Murtomaa, T. & Ryyänen, J. (2012). Tekninen vai tekstiili? – Käsityön sisällön valintojen taustat. Tutkimus käsityön sisällön valintojen taustoista satakuntalaisissa alakouluissa. Turun yliopisto. Käsityökasvatuksen pro gradu -tutkielma.

- Määttänen, P. (2002). Taideteos kokemuksena: John Deweyn taiteenfilosofian lähtökohtia. Teoksessa Leila Haaparanta ja Erna Oesch (toim.) Kokemus. Tampere: Juvenes Print Oy, 192–203.
- Niikko, A. (2008). Kokemus suuntaa käsityksiä. Kolmen lastentarhanopettajan näkemyksiä koulutuksen alkuvaiheessa. p. 40–51. Teoksessa Anneli Niikko, Ismo Pellikka ja Erkki Savolainen (Toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Niikko, A. (2008). Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Raine Valli ja Juhani Aaltola (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: Bookwell Oy.
- Niiniluoto, I. (2002). Kokemus – Kollokvion avaussanat. Teoksessa Leila Haaparanta ja Erna Oesch (toim.) Kokemus. Tampere: Juvenes Print Oy, 9–14.
- Niiranen, P. 2020. Kaikenlainen käsillä tekeminen kiinnostaa: korona on lisännyt käsityötarvikkeiden ja moottorisahojen kysyntää. Yle. Luettu 18.11.2021.  
<https://yle.fi/uutiset/3-11332742>.
- Norkuvienė, Ž. & Slušnienė, G. (2016). Tėvų nerimas išleidžiant vaikus į pirmą klasę Socialinis ugdymas / Social Education 2016, t. 42, Nr. 1, p. 83–95 / Vol. 42, No. 1, pp. 83–95. Luettu 1.8.2021.  
<http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=cca98a4-0b98-4c7b-b375-8d9e80293429%40sessionmgr101>
- Nurmi, V. (1988). Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetushallitus (1994). 3. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Next Print Oy.
- Paloniemi, S., & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. Aikuiskasvatus, 36 (2), 119–121. Luettu 6.1.2021.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67443/1/88486artikkelin%20teksti13851211020191218.pdf>
- Perttula, J. (1995). Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. teoksessa Perttula, J & Latoma, T. (Toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tartu: Guttenberg AS, 115–162.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970. Opetussuunnitelman perusteet A 5. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 3 § 3 mom.
- Perusopetuslaki 793/2018. §14. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. (793/2018.) Luettu 29.7.2021.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Anu Puusa ja Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa.



- Teoksessa Anu Puusa ja Pauli Juuti (Toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Pöllänen, S. (2008). Käsityö terapiana ja terapeuttisena toimintana. Julkaisussa: A. Niikko, I. Pellikka ja E. Savolainen (Toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Luettu 15.2.2021. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/pollanen.pdf>
- Pöllänen, S.H. (2020). Perspectives on Multi-Material Craft in Basic Education. The international journal of art & design education, 2020–02, Vol.39 (1), p.255–270. Luettu 30.7. 2021. <https://onlinelibrary-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdfdirect/10.1111/jade.12263>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). *Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC*. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (Toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelmien teksteinä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Luettu 4.1.2021. <https://core.ac.uk/download/pdf/250108131.pdf>
- Rossi P. & Lundvall, P. (2018). Kehollisesta kokemisesta kohti sanallistettuja kokemuksia: hevoset reflektoinnin mahdollistajina. Teoksessa: J. Toikkanen & I.A. Virtanen (Toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Vaajakoski: Lapland University Press, 191–208.
- Roto, V., Bragge, J., Lu, Y. & Pacauskas, D. (2021). Mapping experience research across disciplines: who, where, when. Quality and User Experience (2021) 6:7. Luettu 3.12.2021. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s41233-021-00047-4.pdf>
- Rönkkö, M-L. (2011). Käsityön monet merkitykset. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden käsityölle antamat merkitykset ja niiden huomioon ottaminen käsityön opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Osa 317. Väitöskirjatutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö. Turku: Uniprint.
- Räsänen, M. (2009). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (Toim.) Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan Valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010. Juva. Ws Bookwell Oy, 69–87. Luettu 31.10.2021. [https://www.researchgate.net/profile/Reijo-Siltala/publication/283486455\\_Opetusalan\\_asiantuntijoiden\\_kasityksia\\_opettajan\\_pedagogisesta\\_innovatiivisuudesta/links/5639f40308ae337ef2980c38/Opetusalan-asiantuntijoiden-kaesityksiae-opettajan-pedagogisesta-innovatiivisuudesta.pdf#page=71](https://www.researchgate.net/profile/Reijo-Siltala/publication/283486455_Opetusalan_asiantuntijoiden_kasityksia_opettajan_pedagogisesta_innovatiivisuudesta/links/5639f40308ae337ef2980c38/Opetusalan-asiantuntijoiden-kaesityksiae-opettajan-pedagogisesta-innovatiivisuudesta.pdf#page=71)
- Saaranen-Kauppinen Anita & Puusniekka Anna. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV – Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoariston julkaisuja 2009. Luettu 5.12.2021. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Siitari, O. (2020). Opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden käsityönopetuksesta. Kandidaatin tutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Siniharju, M. (2003). Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. tutkimuksia 24. Yliopistopaino. Luettu 5.1.2021. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19999/kodinjak.pdf?sequence=1>
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.



- Syrjäläinen, E. (2003). Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 12. Hakapaino.
- Taipale, J. (2010). Intersubjektiivisuus ja normaalius. Teoksessa Timo Miettinen, Simo Pulkkinen ja Joona Taipale (toim.) *fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- TAT 2018. Kansan arvot 2018-tutkimus. Luettu 18.11.2021. <https://www.tat.fi/julkaisut/kansan-arvot-tutkimus-2018/>
- TENK (2019) Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Toimituskunta: Iina Korhonen, Arja Kuula-Lumi ja Sanna-Kaisa Spoof. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Luettu 8.1.2021. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakkoarvioinnin-ohje>
- Tilastokeskus. Ammattiluokitus 2010. Luettu 16.11.2021. <https://www2.stat.fi/fi/luokitukset/ammatti/?code=2&name=Erityisasiantuntijat>
- Toikkanen, J. & Virtanen, I.A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa: J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Vaajakoski: Lapland University Press, 7–24.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuovinen, T. & Mäkikoskela, R. (2018). Taiteellinen toiminta kokemuksen koetteluun paikkana. Teoksessa: J. Toikkanen & I.A. Virtanen (Toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Vaajakoski: Lapland University Press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. Luettu 5.1.2021. <https://tenk.fi/fi>
- Venkula, J. (2003). Taiteen välttämättömyydestä. MUST. Kirjapaja Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Vilkka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Vuolas, L. (2017). ”Mitä mä alan oikeesti syksyllä tekemään?”: Käsityöopettajat uuden opetussuunnitelman kynnyksellä. Pro gradu -tutkimus. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Reserach in Psychology. Adventures in theory and ethod*. Glasgow: Bell and Bain.



# Liitteet

## Liite 1

Aine	Vuosiluokka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yht.
Äidinkieli ja kirjallisuus		14			18				10		42
A1-kieli <sup>1</sup>		2			9				7		18
B1-kieli							2		4		6
Matematiikka		6			15				11		32
Ympäristöoppi		4			10						
Biologia ja maantieto <sup>2</sup>									7		
Fysiikka ja kemia <sup>2</sup>									7		
Terveystieto <sup>2</sup>									3		
<i>Ympäristö- ja luonnontietoaineet yhteensä</i>					14				17		31
Uskonto/Elämäntutkimus		2			5				3		10
Historia ja yhteiskuntaoppi <sup>3</sup>					5				7		12
Musiikki		2			4				2		8
Kuvataide		2			5				2		9
Käsityö		4			5				2		11
Liikunta		4			9				7		20
Kotitalous									3		3
Taide- ja taitoaineiden valinnaiset					6				5		11
<i>Taide- ja taitoaineet yhteensä</i>											62
Oppilaanohjaus									2		2
Valinnaiset aineet						9					9
<b>Vähimmäistuntimäärä yhteensä</b>											<b>224</b>
(Vapaaehtoinen A2-kieli) <sup>4</sup>							(12)				(12)
(Vapaaehtoinen B2-kieli) <sup>4</sup>									(4)		(4)

-- = Oppiainetta voidaan opettaa asianomaisilla vuosiluokilla, jos opetussuunnitelmassa niin määrätään

<sup>1</sup>A1-kielen opetus aloitetaan viimeistään 1. vuosiluokan kevätlukukaudella vähintään 0,5 vuosiviikkotunnilla.

<sup>2</sup> Ainetta opetetaan osana ympäristöopin opetusta integroidusti vuosiluokilla 1—6.

<sup>3</sup> Yhteiskuntaoppia opetetaan vuosiluokilla 4—6 vähintään 2 vuosiviikkotunti ja vuosiluokilla 7—9 vähintään 3 vuosiviikkotuntia.

<sup>4</sup> Oppilas voi kielestä riippuen opiskella vapaaehtoista A2-kieltä joko valinnaisena aineena tai B1-kielen sijasta opetettavana yhteisenä aineena. Oppilas voi opiskella B2-kieltä valinnaisena aineena. Vaihtoehtoisesti vapaaehtoiset A2- ja B2-kielet voidaan järjestää perusopetuksen tuntijaon vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena, jolloin niiden opetusta ei voida järjestää käyttäen tässä pykälässä määriteltyjä valinnaisten aineiden tai B1-kielen kaikille yhteistä vähimmäistuntimäärää. Kielestä riippuen oppilaalle opetetaan tällöin B1-kieltä tai sen sijasta valittavia valinnaisia aineita. Vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena A2-kieltä opiskelevan oppilaan kokonaistuntimäärä olisi yhteensä vähintään 236 vuosiviikkotuntia ja B2-kielen valinneen oppilaan yhteensä vähintään 228 vuosiviikkotuntia. Vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena sekä A2- että B2-kieltä opiskelevan kokonaistuntimäärä perusopetuksen aikana olisi yhteensä vähintään 240 vuosiviikkotuntia.

## Liite 2

### TUTKIMUSLUPA

Hei huoltajat,

Olen 5. vuosikurssin käsityön aineenopettajaopiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Kerään syventäviin opintoihini kuuluvan Pro Gradu-tutkielman tutkimusjakson loka-marraskuussa 2021. Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia, miten huoltajat kokevat koulun käsityöopetuksen. Pro Gradu-tutkielmani nimi on ”Käsityöopetuksen monet merkityksen oppilaiden huoltajien kokemana”.

Käsityön tekemisen ja taitojen yhteys ihmisen hyvinvointiin on paljon tutkittu aihe. Käsityöopetuksella on merkitystä niin aikuisille kuin lapsillekin. Tutkielmani kannalta on tärkeää saada kerättyä tietoa Teidän huoltajien kokemuksista liittyen perusopetuksen nykyiseen käsityön opetukseen Tutkin teidän huoltajien kokemuksia lapsenne käsityöopetuksesta. Teidän huoltajien ja koulun kasvattajien välinen vuorovaikutus on koulun keskeistä toimintaa tänä päivänä. Käsityön opetus on muuttunut vuosikymmeninen aikana ja se on sisältänyt erilaisia sisältöjä. Tässä tutkimuksessa selvitetään oppilaiden huoltajien kokemuksia nykyaikaisesta monimateriaalisesta käsityön opetuksesta.

Haluaisin haastatella Teitä huoltajia. Puhelinhaastattelu on valittu koronaturvallisena tapana toteuttaa tämä haastattelu. Haastattelujen kautta saamani aineisto on vain minun käytössäni. Haastatteluaineisto on salasanan takana yliopiston hallinnoimassa SeaFile -pilvipalvelussa. Saatu haastatteluaineisto käsitellään anonymisti, niin ettei yksittäisten huoltajien tunnistaminen ole mahdollista. Tutkimuksen tulokset raportoidaan nimettömästi eikä niistä voi tunnistaa haastateltavia. Huolehdin aineiston hävittämisestä tutkimukseni valmistuttua.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin ja annan lisätietoa kaikesta tutkimukseen liittyvästä. Tutkimustani ohjaa dosentti Jaana Lepistö Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Myös hänelle voi esittää kysymyksiä tutkimukseeni liittyen osoitteeseen [jatele@utu.fi](mailto:jatele@utu.fi).

Aineiston keräämistä varten tarvitsen teiltä suostumuksen, että haluatte osallistua haastatteluun. Toivon, että palautatte tämän lomakkeen opettajalle perjantaihin 5.11.2021 mennessä

Ystävällisin terveisin  
Oskari Siitari  
opiskelija, Turun yliopisto  
p. 0400 242812

Osallistun tähän käsityöopetusta koskevaan haastatteluun.

☐

En osallistu käsityöopetusta koskevaan haastatteluun.

☐

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

---

---

**KIITOS TEILLE!**

## HAASTATTEELUKYSYMYKSET

Hyvää päivää ja tervetuloa tähän haastatteluun. Minun nimeni on Oskari Siitari ja teen kasvatustieteen maisteritutkintoon kuuluvaa opinnäytetyötäni, eli pro gradu- tutkimustani Turun yliopistoon. Opiskelen käsityön- ja luokanopettajaksi. Opinnäytetyöni aiheena on tutkia teidän huoltajien ajatuksia ja kokemuksia lapsenne käsityönopetuksesta. Kiitos, että saan haastatella teitä puhelimitse näin korona-aikana. Nauhoitan tämän keskustelun. Näin saan paremman käsityksen ajatuksistanne ja kokemuksistanne. Sopiiko se teille? Tämä haastattelu kestää noin 20 minuuttia. Aloitetaan siis.

Ensin kysyn teiltä vähän taustatietoja.

1. Taustakysymykset

- Haastateltavan sukupuoli
- Haastateltavan ikä
- Haastateltavan lasten lukumäärä (koulua käyvät lapset) ja lasten iät

2. Mitä Teille ensimmäiseksi tulee mieleenne, kun puhutaan koulun käsityötunneista ja käsityönopetuksesta?

Minkälaisilla sanoilla (vaikka kolme sanaa) kuvailisitte lapsenne käsityönopetusta?

Minkälaisilla sanoilla (vaikka kolme sanaa) kuvaisitte omaa käsityönopetustanne?

3. Millä tavoin käsityönopetuksen tavoitteet näkyvät huoltajien sille asettamissa merkityksissä?

Käsityönopetuksella on tavoitteet, jotka löytyvät opetussuunnitelmasta. Ne ovat:

- monimateriaalisuus
- pehmeä ja kova käsityö ovat yhdistyneet käsityöoppiaineeksi
- laaja-alaiset teemat (tehdään jotakin mukavaa kotiin)
- oppilaita rohkaistaan omaan yksilölliseen suunnitteluun
- itsearvioinnin kehittymien
- itsetunnon kehittyminen

Mitä ajattelette näistä käsityönopetuksen tavoitteista?

4. Käsityönopetusta annetaan

- 1–2 luokilla 4 h/vk (1. luokalla 2 h ja 2. luokalla 2h)
- 3–6 luokilla yhteensä 2 h/viikossa
- 7.lk 2 h viikossa
- 8–9- luokilla käsityö on valinnaisaine

Mitä ajattelette näistä tuntimääristä? Ovatko ne riittävät? Pitäisikö olla enemmän/ vähemmän? Miksi?

5. Käsityönopetus on muuttunut. Puhutaan kovasta ja pehmeästä käsityöstä. Opetuksessa ohjataan oppilaita kokonaisen käsityöprosessin hallintaan. Enää ei jaeta oppilaita poikien ja tyttöjen ryhmiin.

Mitä ajatuksia nämä herättävät?

Mitä mieltä olette, että jokainen oppilas saa esim. hitsata ja tehdä metallitöitä ja sitten vaikka ommella itselleen paidan?

6. Näkyykö ja miten käsityönopetukseen osallistuminen näkyy lapsenne arjessa ja kotona?

Miten lapsenne puhuu käsityöopetuksesta ja käsityötunneista kotona?  
Mitä lapsi puhuu opettajasta?  
Tuoko lapsenne tehdyt käsityöt kotiin?  
Käytetäänkö kotona tehtyjä käsityötuotteita?  
Miten muuten käsityöopetus näkyy kotona arjessa?

7. Mihin käsityötaitoja tarvitaan?

Onko käsityöopetuksella mielestänne merkitystä tämän päivän maailmassa?  
Miksi käsityö on tärkeää? / Miksi se ei ole mielestänne tärkeää?  
Onko tärkeää osata kädentaitoja ja miksi/miksi ei?

8. Miten huoltajana huomaatte käsityötaitojen kehittymisen?

Miten oma lapsenne menestyy käsityöopinnoissa?

Ovat lapsenne käsityötaidot lisääntyneet? Miten?  
Miten olette huomannut taitojen kehittymisen?  
Mitä taitoja pitäisi kehittää? Miksi pitäisi kehittää?  
Kannustatteko lastanne käsityön opinnoissa ja käsitöiden tekemiseen? Miten kannustatte lastanne?

9. Käsityön arviointi:

Miten koette / ajattelette käsityön arvioinnista? Miten käsitöitä pitäisi arvioida?

**Todistusarvosanat:** Käsityöopetusta arvioidaan sanallisesti luokilla 1–3 ja numeroilla luokilla 4–9. Mitä mieltä olette käsityön arvioinnista? Sanallinen arviointi? Numeerinen arviointi?

**Itsearviointi:** Oppilaat arvioivat myös itseään, puhutaan itsearviointista. Oppilaat arvioivat omaa tekemistään ja kun käsityö on valmistunut. Mitä mieltä olette tästä itsearviointista?

**Vertaisarviointi:** Oppilaat antavat palautetta toisilleen käsityön tekemisestä ja lopullisesta, valmiista käsityöstä. Mitä ajattelette tästä?

10. Minkälaisia kokemuksia Teillä on nykyisestä käsityöopetuksesta?

Tiedätkö, mitä käsityötunneilla tehdään?  
Tiedätkö, mitä taitoja käsityötunneilla opetetaan?  
Mitä toivotte, että lapsenne oppisi käsityötunneilla?  
Mitä olisi hyvä opettaa käsityön tunneilla?  
Minkälaisista taidoista olisi hyötyä lapsellenne?  
Mitä ajattelette koulun käsityötunneilla tehdyistä käsityötuotteista?  
Ovatko ne hyödyllisiä? Minkälaisia töitä mielestänne tulisi tehdä?

11. Mitä muuta haluaisitte vielä sanoa? Unohdinko kysyä jotakin?